

Sini Keskitalo

”GLOBAALIKASVATUS KUULUU KAIKILLE”

Opettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Maaliskuu 2019

TIIVISTELMÄ

Sini Keskitalo: "Gloaalikasvatus kuuluu kaikille" Opettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Maaliskuu 2019

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta. Tutkimuksessa tarkasteltiin, miten eri tavoin opettajat ymmärtävät globaalikasvatuksen käsitteen ja miten globaalikasvatus toteutuu heidän omassa opetuksessaan ja koulun toimintakulttuurissa. Lisäksi pyrittiin selvittämään, vaatiiko globaalikasvatuksen toteuttaminen opettajalta tietynlaista asennetta, arvoja tai kokemuksia, ja kenen tehtävä globaaliin vastuuseen kasvattaminen oikein on.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan globaalikasvatuksen käsitettä ja lähikäsitteistöä. Lisäksi tarkastellaan kasvatusta globalisaation näkökulmasta sekä luodaan katsaus arvo- ja moraalikasvatukseen. Opetussuunnitelmaa käsitellään globaalikasvatuksen osalta.

Tutkimuksen kohteena ovat opettajien käsitykset. Tutkimuksen aineisto koostuu kuuden pirkanmaalaisen opettajan haastatteluista. Tutkimus on laadullinen tutkimus, ja sen lähestymistapana on fenomenografia. Aineisto kerättiin teemahaastatteluilla ja analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Analyysin kautta pyrittiin saamaan selville mahdollisimman monia käsityksiä aiheeseen liittyen.

Tutkimus osoitti, että globaalikasvatuksen käsite on laaja ja monimuotoinen, ja se ymmärretään monin eri tavoin. Globaalikasvatusta toteutetaan usein myös tiedostamatta, ja se tulee esille arjen taidoissa. Globaalikasvatuksessa asioita tarkastellaan laajemmassa mittakaavassa. Globaalikasvatusta pidetään tärkeänä ja sen tunnettavuutta tulisi lisätä. Globaalikasvatukseen yhdistetään monia eri teemoja ja aihealueita. Tässä tutkielmassa opettajien mukaan globaalikasvatukseen kuuluu arvokasvatus, moninaisuus, rauhankasvatus, kestävä kehitys sekä yhteiskunnalliset taidot ja maailmankansalaisuus.

Gloaalikasvatusta toteutetaan opetuksessa vaihtelevasti. Se tulee ilmi opetuksen rakenteissa ja on integroituna useisiin oppiaineisiin. Globaalikasvatus näkyi muun muassa yhteistyöprojekteina ulkomaisten koulujen kanssa, toimintatavoissa liittyen kestävän kehityksen edistämiseen, tapahtumissa sekä kouluarjen keskusteluissa. Kouluilla oli erilaisia linjauksia liittyen globaalikasvatukseen. Sen arvot näkyvät vahvasti koulujen arvopohjassa, mutta käytännön toteutus on vaihtelevaa. Globaalikasvatuksen edistäminen koulun tasolla saattaa jäädä siitä innostuneiden opettajien vastuulle. Esimerkkejä koulujen globaalikasvatustoiminnasta ovat muun muassa kansainvälisyys- ja globaalikasvatustiimit, Vihreä lippu – ohjelmaan osallistuminen ja kansainväliset yhteistyöprojektit. Globaalikasvatuksen toteuttamisen haasteena ovat ajan ja koulutuksen puute. Toisaalta se tuo mukanaan paljon mahdollisuuksia.

Gloaalikasvatuksen toteuttaminen vaatii opettajalta tietynlaista asennetta. Se vaatii omaa perehtymistä asiaan ja globaalikasvatuksen arvojen pitämistä tärkeänä. Globaalikasvatus kuuluu kaikille. Kodin tehtävänä on välittää arvoja ja asenteita, ja koulun tulee olla antamassa informaatiota globaalikasvatuksen teemoista. Lopulta globaalikasvatukseen vaikuttaa myös koko ympäröivä yhteiskunta ja se koskettaa kaikkia.

Tutkimuksessa tulee vahvasti esille, että globaalikasvatuksen koulutukselle ja tietoisuuden lisäämiselle olisi tarvetta. Globaalikasvatuksen teemoja tulisi lisätä opettajankoulutukseen ja tarjota lisäkoulutuksia aiheeseen liittyen. Globaalikasvatusta tuodaan jo esille suomalaisessa koulussa, mutta sen näkyvyyttä pitäisi edelleen lisätä. Tutkimukseni lisää tietoisuutta globaalikasvatuksen teemoista ja osallistuu ajankohtaiseen keskusteluun. Se tuo esille konkreettisia esimerkkejä, miten globaalikasvatusta voi toteuttaa opetuksessa.

Avainsanat: globaalikasvatus, globalisaatio, maailmankansalaisuus, moraalikasvatus, arvokasvatus, fenomenografia

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 GLOBAALIKASVATUS.....	4
2.1 GLOBAALI VASTUU	4
2.2 GLOBAALIKASVATUKSEN KÄSITE	6
2.3 SUHDE LÄHIKÄSITTEISIIN.....	8
2.4 GLOBALISAATION VAIKUTUS KASVATUKSEEN JA KOULUTUKSEEN	10
2.5 ARVO- JA MORAALIKASVATUS	11
2.6 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA GLOBAALIKASVATUKSESTA	13
3 GLOBAALIKASVATUS OPETUSSUUNNITELMASSA.....	16
3.1 ESIOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET (2014)	16
3.2 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET (2014)	18
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	20
4.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	20
4.2 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT.....	21
4.2.1 Laadullinen tutkimus.....	21
4.2.2 Fenomenografian taustat ja historiaa.....	21
4.2.3 Käsitykset tutkimuksen kohteena	22
4.2.4 Fenomenografisen tutkimuksen vaiheet	24
4.2.5 Tutkimuksen luotettavuus ja kritiikki	26
4.2.6 Fenomenografian piirteet omassa tutkimuksessa	27
4.3 TUTKIMUKSEN KOHDEJOUKKO JA AINEISTON HANKINTA	27
4.4 AINEISTON ANALYYSI.....	30
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET	32
5.1 OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ GLOBAALIKASVATUKSESTA	32
5.1.1 Globaalikasvatuksen käsite	32
5.1.2 Globaalikasvatuksen sisällöt	37
5.2 GLOBAALIKASVATUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	42
5.2.1 Globaalikasvatus opettajan omassa opetuksessa	42
5.2.2 Globaalikasvatus koulun toimintakulttuurissa	46
5.2.3 Materiaalit.....	50
5.2.4 Työtavat.....	52
5.2.5 Haasteet.....	54

5.2.6	<i>Mahdollisuudet</i>	56
5.2.7	<i>Opetussuunnitelma</i>	59
5.3	ASENTEEN, ARVOJEN JA KOKEMUSTEN VAIKUTUS GLOBAALIKASVATUKSEN TOTEUTTAMISEEN	61
5.3.1	<i>Arvomaailma ja kokemukset</i>	62
5.3.2	<i>Osallistuminen globaalikasvatustoimintaan</i>	63
5.4	GLOBAALIKASVATUS KUULUU KAIKILLE	65
5.4.1	<i>Koti</i>	65
5.4.2	<i>Koulu</i>	66
5.4.3	<i>Yhteiskunta</i>	67
6	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	69
6.1	TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET	69
6.2	JATKOTUTKIMUSAIHEITA	76
6.3	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	77
6.3.1	<i>Eettisyys</i>	78
6.3.2	<i>Luotettavuus</i>	80
6.4	LOPUKSI	82
	LÄHTEET	84

1 JOHDANTO

Gloaalikasvatuksen rooli opetussuunnitelmassa on korostunut viime vuosien aikana ja se on näkynyt myös erilaisissa lehti- ja blogikirjoituksissa. Rekola (2014) kirjoittaa, että globaalikasvatus näkyy uuden opetussuunnitelman tavoitteissa vahvasti. Sen tulisi olla yksi koulun perustehtävistä ja koulun tulisi luoda edellytyksiä kestäväälle kehitykselle. Uusi opetussuunnitelma näkee koulun roolin vahvana yhteiskunnallista muutosta eteenpäin vietäessä. Koulu tavoittaa kokonaisia sukupolvia ja voi edistää kasvua aktiiviseen maailmankansalaisuuteen. OPS kannustaa koulua työskentelemään yhdessä koulun ulkopuolisten globaalikasvatusta toteuttavien järjestöjen kanssa. (Rekola 2014.)

Opetuksen arvopohja määritellään opetussuunnitelmassa. Globaalikasvatuksen keskeiset arvot, kuten tasa-arvo, luonnon monimuotoisuus, demokratia, monikulttuurisuuden kunnioittaminen ja ihmisoikeudet tulevat esille opetussuunnitelmassa. Arvot ovat nousseet yhä enemmän esille OPS-uudistuksen myötä. Opettaja on vastuussa arvopohjan toteutumisesta ja joutuu pohtimaan, kuinka nämä arvot tulevat esille myös opetusmenetelmissä, materiaaleissa ja koko koulun kulttuurissa. (Rekola 2012.) Myös Kehityslehden artikkelissa (2016) globaalikasvatus tunnustetaan yhdeksi koulun perustehtävistä. Perusopetuksen tulisi edistää kestävä kehityksen tavoitteita YK:n tavoitteiden mukaisesti. Oppilaita halutaan ohjata vastuulliseen ja aktiiviseen kansalaisuuteen. (Kehityslehti 2016.) Jo opetussuunnitelman myötä nähdään, että aihe on erittäin ajankohtainen ja tärkeä. Ajankohtaisuudesta huolimatta tema ei ole mikään aivan uusi.

Suomessa maailmanlaajuiseen vastuuseen on kasvatettu muutaman vuosikymmenen ajan. 1970-luvulla kansainvälisyyskasvatus tuotiin osaksi peruskoulun oppimäärän keskeistä arvopohjaa. (Kivistö 2008, 10–11, Pudas 2015, 178.) Siitä lähtien peruskouluissa on puhuttu solidaarisuudesta, vastuullisuudesta ja kehityksmaista. Erilaiset avustuskampanjat, nälänhätä, sairaudet ja köyhyys tulivat tutuksi suomalaisille. Samalla luotiin perustaa Suomen kansainväliselle kehitysyhteistyölle ja koulussa alettiin harjoittaa kansainvälisyyskasvatuksen käytäntöjä. Yksi koulun monista tehtävistä on lisätä globaalia ymmärrystä ja kasvattaa globaaliin vastuuseen. (Kivistö 2008, 10–11.) Tuona aikana ja sen jälkeen termiä kansainvälisyyskasvatus on käytetty laajasti Suomessa ja muissa maissa (Savolainen 2008, 17). 1990-luvulla myös

maahanmuutto lisääntyi Suomessa, mikä näkyi työpaikoilla, kouluissa sekä tiedostusvälineissä. Suomi muuttui koko ajan kansainvälisemmäksi, minkä vuoksi korostui tarve vähentää syrjintää ja vahvistaa suvaitsevaisuutta ja yhdenvertaisuutta. (Kivistö 2008, 11.)

Kansainvälisyyskasvatus on näkynyt suomalaisessa opettajankoulutuksessa jo 1960-luvulta lähtien, kun opettajankoulutuslaitoksissa järjestettiin erillisiä kansainvälisyyskasvatuksen kursseja. Kurssien sisällöt määrittyivät pääasiassa YK:n ihmisoikeusasiakirjojen mukaan, sisältäen ihmisoikeuskasvatukseen, tasa-arvokasvatukseen, kulttuurikasvatukseen ja rauhankasvatukseen liittyviä teemoja. Myöhemmin mukaan tuli myös kehityskasvatus. On kuitenkin huomattava, että muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta kansainvälisyyskasvatuksen opintojaksot ovat olleet melko marginaalisessa asemassa opettajankoulutuslaitoksissa. (Räsänen 2008, 68.)

Räsänen (2008, 68) mukaan opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat ovat olleet suhteellisen etnosentrisiä vielä viime vuosiin asti. Vaikka Suomessa on pitkään ollut omat vähemmistönsä, esimerkiksi suomenruotsalaiset, romanit ja saamelaiset, vasta uusien maahanmuuttajien tulon myötä on alettu pohtimaan suomalaisuutta uudella tavalla ja mietitty, millaista voisi olla monikulttuurinen suomalaisuus. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ovat patistaneet muutosta kohti. Opetussuunnitelmassa monikulttuuristuminen ja kansainvälistyminen on nostettu isoiksi teemoiksi, joiden halutaan näkyvän koko koulun toimintakulttuurissa. Muutoksella on oikea suunta, koska juuri opettajilla tulisi olla monipuolinen tietämys maailmasta ja uteliaisuutta tarkastella sen ilmiöitä. Näin he voivat parhain mahdollisin tavoin rohkaista myös oppilaita pohtimaan ja tarkastelemaan näitä asioita. (Räsänen 2008, 68.)

Paalasmaan (2011, 11) mukaan 2010-luvulla ihminen ja luonto eivät voi hyvin. Elämme eräänlaista kriisiaikaa. Aikaamme leimaavat kovat arvot, huoli ilmastonmuutoksesta sekä kulutuskeskeinen individualismi. Nämä asiat ajavat meidät vakavan pohdinnan keskelle. Muutoksia tulisi tehdä usealla elämänalueella. Muutoksia tulisi tehdä lainsäädännöstä lähtien, ja niiden tulisi ulottua yksilön arvoihin ja toiminnan tasolle. Myös kasvatusta ja koulutusjärjestelmää tulee arvioida uudelleen. Mihin kasvatusta ja koulutusjärjestelmämme toiminnallaan tähtäävät? Värri (2018) pohtii kirjassaan *Kasvatus ekokriisin aikakaudella* kasvatuksen mahdollisuuksia kestävä ja viisaan elämänmuodon rakentamisessa. Hän etsii perusteita nuorempien sukupolvien toiveikkaalle tulevaisuudelle. Hänen mukaansa kasvatusta on ajateltava uudesta näkökulmasta, jotta tulevaisuudessakin elämä voi olla ihmisarvoista ja maapallo hyvä paikka elää. Kasvatuksessa on pohdittava, millaiseen maailmaan lapsia ja nuoria kasvatamme, ja millaisilla edellytyksillä? Millaisia ihmisiä pyrimme heistä kasvattamaan? Kasvatusinstituutioiden tehtävät on kyseenalaistettava ja niiden päämääriä on pohdittava uudelleen suhteessa tämän päivän ekologiseen tilaan. (Värri 2018, 12.)

Pro gradu –tutkielmassani tarkastelen opettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta. Globaalikasvatuksen teemat näkyvät vahvasti opetussuunnitelmassa, joten jokaisen opettajan kuuluisi niitä tuoda niitä esiin. Tunnetanko globaalikasvatuksen käsite kentällä? Millaisia käsityksiä heillä on globaalikasvatuksesta? Toteuttavatko he sitä? Entä millaisena opettajat kokevat koulun roolin globaaliin vastuuseen kasvattajana? Tällaisia kysymyksiä olen pyöritellyt mielessäni tutkimusprosessin aikana ja pyrkinyt löytämään niihin vastauksia. Halusin saada tutkimuksesta itselleni tietoa, ymmärrystä, ja konkreettisia vinkkejä tuoda globaalikasvatus opetukseen. Aihetta ei tuoda keskeisesti esiin opettajankoulutuksessa, joten koen tärkeänä oppia siitä tutkimusprosessin myötä. Tutkielmani tavoitteena on lisätä ymmärrystä globaalikasvatuksen laajasta kentästä ja selventää, mitä se tarkoittaa käytännössä koulun tasolla. Sen tavoitteena on tuoda tietoisuutta globaalikasvatuksesta ja auttaa opettajia ymmärtämään, kuinka he voivat kasvattaa omia oppilaitaan globaaliin vastuuseen ja kenties sytyttää kiinnostus aiheeseen.

Raportti alkaa teoriataustaan perehtymisellä, jossa pyritään selventämään globaalikasvatuksen käsitteen moninaista kenttää. Koska aihe on vahvasti arvosävytteinen, sivutaan lyhyesti arvo- ja moraalikasvatusta. Teorialuvussa nostetaan esiin myös opetussuunnitelma, koska se liittyy vahvasti globaalikasvatuksen käytännön toteutukseen. Tutkimuksen toteutus ja metodologiset ratkaisut esitellään perustellen ja samalla tuodaan esille tutkimuksen taustaoletukset. Tulosluvussa esitellään tutkimustulokset tutkimuskysymyksittäin raportoituna. Johtopäätöksissä löydökset kootaan yhteen ja niitä tarkastellaan teoriaan yhdistettynä.

2 GLOBAALIKASVATUS

2.1 Globaali vastuu

Joku voisi ajatella, että globaali vastuu kuulostaa niin kaunopuheiselta ja ylevältä, että sitä ei varmaankaan ole tarkoitettu tavalliselle kansalaiselle. Sen ajatuksena kuitenkin on, että juuri tavallisista kansalaisista kasvaisi maailmankansalaisia, jotka hahmottavat maailmaa monitahoisesti ja ovat valmiita kantamaan vastuuta. Opettajalla ja koululla on tärkeä rooli olla ohjaamassa lapsia ja nuoria tähän elämänmittaiseen prosessiin. Opettajan roolia voidaan tarkastella monelta kannalta. Opettajan tulisi avata erilaisia näkökulmia maailmaan ja sen eri todellisuuksiin, kulttuureihin, elämisen ehtoihin ja tapoihin elää ja ajatella. Opettajan tulee saattaa oppilaat tarkastelemaan ihmisyyttä ja aktivoida ajattelemaan sitä perustaa, joka saa ihmiset toimimaan tietyllä tavalla. Kasvatuksen tulisi mahdollistaa nuorelle maailmankuva, joka on avarampi ja monivivahteisempi kuin se, joka perustuu vain arkielämässä vastaantuleviin asioihin. (Kivistö 2008, 8.) Izadi (2008, 81) huomauttaa, että ihmisillä ei ole vastuu ainoastaan globaaleista asioista, vaan myös vastuu itsessään on globaalia, ja näin ollen se koskee jokaista maailman ihmistä. Vastuun pystyy omaksumaan paremmin, jos siihen on kannustettu jo varhaislapsuudesta alkaen. (Izadi 2008, 81.)

Räsänen (2008, 73) painottaa, että globaaliin vastuuseen ja kulttuurienväliseen herkkyyteen kasvaminen on elämänmittainen prosessi. Keskeisintä on tiedostaa sen tarve ja aloittaa sen opiskelu jostakin. Vaikka vaatimukset ovat korkealla, olennaisinta on ymmärtää, että globaalikasvatuksessa keskeistä on välittämisen piirin laajentuminen sekä perspektiivin muuttuminen. Siirrytään etnosentrisestä näkökannasta kulttuurista rikkautta ja kansainvälistä yhteistyötä painottavan ilmapiirin luomiseen. Tavoitteita ei saavuteta vain keskittymällä yksilöiden välisiin suhteisiin. Myös epätasa-arvoa ylläpitävät rakenteet ja prosessit saavat aikaan konflikteja ja ennakkoluuloja. Kulttuurisen sensitiivisyyden lisäksi tarvitsemme aktiivista kansalaisuutta ja rohkeutta puuttua ongelmiin kansallisella ja globaalilla tasolla. (Räsänen 2008, 73.)

Globaaliin vastuuseen kasvaminen kulkee siis elämänmittaisena prosessina läpi peruskoulun. Opetussuunnitelma on perusta opetuksen suunnittelulle, ja sen aihekokonaisuudet antavat lukemattoman määrän mahdollisuuksia globaalien kehityskysymyksien käsittelyyn. Se, miten näitä aiheita käsitellään, riippuu kuitenkin vahvasti opettajan omasta kiinnostuksesta. Toisaalta näihin

haasteisiin reagoimisen tulisi olla toimintaa, jossa kaikki ovat mukana. Jokaisen kunnan opetussuunnitelmasta tulisi löytyä kohta, jossa kannustetaan pohtimaan tärkeitä globalisaatioon liittyviä teemoja. Perusopetuksen arvopohjaa tarkastellessa voidaan huomata, että sieltä löytyy sellaisia arvoja kuten ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, monikulttuurisuuden hyväksyminen, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen. Perusopetuksen halutaan edistävän yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön vapauksien ja oikeuksien kunnioittamista. Opetus tukee oppilaan osallisuutta sekä suomalaisessa yhteiskunnassa että globaalistuvassa maailmassa. Se tukee myös oppilaan oman kulttuurisen identiteetin rakentumista. (Kivistö 2008, 16.)

Niiniluodon (2008, 26-27) mukaan yliopisto toimii merkittävässä esimerkkiasemassa globaalin vastuun suunnannäyttäjänä. Meillä Suomessa on pitkät ja vahvat perinteet korkeakoulutuksessa. Yliopistot tarjoavat tutkimuspohjaista koulutusta, joka kohtaa korkeat kansainväliset standardit. Yliopistojen tulisi toimia suunnannäyttäjinä, kuinka toimia globaalisti. Tutkimuksen kautta he voivat ymmärtää globalisaation prosessia ja opettamalla he voivat vaikuttaa siihen, miten prosessi etenee. Suomi onkin jo edistämässä globaalikasvatusta monin tavoin. On tärkeää kuitenkin huomata, että monet näistä projekteista on tehty matalalla budjetilla ja lyhytaikaisilla sopimuksilla. Riittävä ja vakaa rahoitus voisi auttaa yliopistoja mainostamaan kasvamista globaaliin vastuuseen. (Niiniluoto 2008, 26–27.)

Monilla yliopistoilla ja kouluilla on oma ohjelma globaalikasvatukseen. Kaikissa aihealueissa on osioita, jotka ovat tärkeitä globaalista näkökulmasta. Tekniikassa ja luonnontieteissä keskitytään ympäristökysymyksiin, kun taas yhteiskuntaopissa demokratia ja konfliktinratkaisu ovat tärkeitä. Humanistisissa tieteissä voidaan käsitellä ihmisoikeuksia. Vaikeus ei ole sisällyttää opetukseen globaaleja teemoja, vaan sen sijaan nähdä asiayhteyksiä ja ymmärtää, kuinka kaikki liittyvät toisiinsa. Kaiken lisäksi globaali ulottuvuus on tärkeä komponentti kasvatuksessa. Se on jo normatiivista. On tärkeää, että nämä asiat nostetaan pöydälle ja ihmisten tietoisuuteen. (Rydén 2008, 63.)

Kun oppilaat ja opiskelijat tulevat tietoisiksi maailmanjärjestyksestä, ekologisista ongelmista sekä poliittisista ja yhteiskunnallisista tosiasioista, voi olla vaikeaa pitää yllä toivoa ja uskoa kaikkein myönteisimpienkin opiskelijoiden keskuudessa. Ei ole yllättävää, jos he kyseenalaistavat yksittäisten ihmisten mahdollisuudet muutokseen tai pohtivat, voiko ihmiskunta oppia menneisyyden virheistä. Nuorille voidaan antaa positiivisia esimerkkejä tehdyistä parannuksista ja edistysaskeleista ja osoittaa, että yhteiset ponnistelut ja määrätietoinen toiminta voivat olla menestyksekkäitä. Lamaannuttava tieto tekee kyyniseksi eikä tuo apua. Tästä syystä on tärkeää antaa todisteita siitä, että positiivisia muutoksia on saatu ja voidaan saada aikaiseksi. Jos kasvattaja

itse on kovin kyyninen, siirtyy se myös seuraavalle sukupolvelle. Toki kasvattajan on annettava realistista tietoa, mutta myönteiset esimerkit tehdyistä ratkaisuista ja niiden onnistumisesta ovat tärkeitä. (Räsänen 2008, 73.)

2.2 Globaalikasvatuksen käsite

Globaalikasvatuksen yhteydessä esille nousee usein Euroopan neuvoston Maastrichtin julistus vuodelta 2002. Julistuksessa globaalikasvatus määritellään kasvatukseksi, joka avaa ihmisten silmät ja mielen maailman eri todellisuuksille ja herättää heitä toimimaan ihmisoikeuksien puolesta sekä ajamaan eteenpäin tasa-arvoisempaa ja oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa kaikille. (Council of Europe 2002.)

Suomalaisessa koulussa kansainvälisyyteen kasvattaminen liittyy läheisesti Unescon kansainvälisyyskasvatuksen (Global Education) ohjeisiin ja Euroopan neuvoston demokratia- ja ihmisoikeuskasvatukseen. Tärkeitä termejä ovat kehitysyhteistyö, ihmisoikeudet, yhdenvertaisuus ja syrjimättömyys, köyhyyden vähentäminen, oikeudenmukaisuus, kulttuurien tuntemus, konfliktien ratkaisu ja rauha, sekä kestävä kehitys. Jo nyt huomataan, että aiheesta puhutaan monella eri nimellä. Esillä ovat olleet termit globaali- ja kansainvälisyyskasvatus sekä kasvu globaaliin vastuuseen. Välillä käytetään myös käsitteitä kehityskasvatus, rauhankasvatus tai ihmisoikeuskasvatus. Termin käyttö liittyy näkökulmaan ja painotukseen. Kaikilla näillä lähikäsitteillä on kuitenkin yhteinen tavoite. Se on syventää oppilaiden itsetuntemusta ja yhteiskunnallista tietoisuutta sekä sytyttää halu toimia paremman maailman puolesta. (Kivistö 2008, 11.)

Haydenin (2008, 58) mukaan haaste, mikä nousee väistämättä esiin puhuttaessa koulutuksen kansainvälisistä ja globaaleista ulottuvuuksista, ovat käsitteet. Hän viittaa Marshallin (2007) kuvaukseen tavoista, joilla termiä ”kansainvälisyyskasvatus” käytetään. Termiä käytetään sisällyttäen sen alle esimerkiksi kehityskasvatus, monikulttuurisuuskasvatus ja globaalikasvatus. Ensi silmäykseltä voi vaikuttaa, että näitä käsitteitä käytetään tarkoituksellisesti ja niistä on olemassa jaettu kansainvälinen ymmärrys, mutta tämä oletus voi olla harhaanjohtava. Todellisuudessa terminologian variaatiot ovat kehittyneet useiden vuosien aikana erilaisissa konteksteissa ilman minkäänlaista systemaattista kokonaiskatsausta siitä kuinka erilaiset termit ovat suhteessa toisiinsa. Tässä tapauksessa esimerkiksi Euroopan neuvoston määritelmä globaalikasvatuksesta voitaisiin pitää yhtenä johtavista määritelmistä. (Hayden 2008, 52, Marshallin 2007 mukaan.) Myös Kaivola (2008, 84) on tuonut esille, kuinka vaikeaa yleisesti on hahmottaa, mitä globaalikasvatuksella oikein tarkoitetaan. Uusien käsitteiden tarkoitusta ei tule

aina pohdittua kovin tarkasti. Hänen mukaansa keskustelu aiheesta saattaa jatkua hyvinkin pitkään, ennen kuin saadaan muodostettua yhteinen ymmärrys siitä, mitä termillä tarkoitetaan. (Kaivola 2008, 84.)

Kaivolan (2008, 86) määrittely globaalikasvatuksen käsitteestä lähtee liikkeelle Maastrichtin julistuksesta. Globaalikasvatus pohjautuu Maastrichtin julistukseen vuonna 2002, jossa määritellään kansalaiskasvatus ja siihen sisältyvät viisi maailmalaaajuista teemaa. Niitä ovat kehityskasvatus, ihmisoikeuskasvatus, kasvatus kestävään kehitykseen, kasvatus rauhaan ja konfliktien ehkäisemiseen sekä monikulttuurisuuskasvatus. Yhdessä nämä teemat muodostavat globaalikasvatuksen, joka toimii siis kattoterminä. Globaalikasvatus kiinnittyy lisäksi useisiin muihin teemoihin. Ajatusta globaalikasvatuksesta elinikäisenä oppimisena painotetaan paljon. Muita keskeisiä aihepiirejä ovat muun muassa kulttuurien välinen vuorovaikutus ja mediakasvatus. Kulttuurien välinen vuorovaikutus on entistä enemmän näkyvillä koulutusjärjestelmässä ja opetussuunnitelmatyössä. Se edellyttää kulttuurista lukutaitoa, jonka avulla taas opitaan muun muassa vastuuta ja vahvistetaan ymmärrystä pluralismista. (Kaivola 2008, 86-87.)

Suomalaisen globaalikasvatusverkoston (Gloaalikasvatus.fi) internet-sivustolla globaalikasvatus jaetaan kuuteen eri teemaan, joita ovat kestävä kehitys, moninaisuus, media, ympäristö, ihmisoikeudet ja rauha. *Kestävällä kehityksellä* pyritään kasvattamaan ihmisiä aktiiviseen kansalaisuuteen ja ottamaan vastuu maapallomme tulevaisuudesta. Termiä käytetään usein synonyymina globaalikasvatukselle. *Moninaisuuskasvatus* edistää yhdenvertaisuutta, tuo näkyväksi yhteiskunnan normeja ja samalla purkaa niitä. Se tähtää moninaisuuden kunnioittamiseen ja pyrkii luomaan jokaiselle yksilölle hyvän elämän mahdollisuudet riippumatta sukupuolesta, ihonväristä, uskonnosta tai seksuaalisesta suuntautumisesta. *Media* tulee esille useassa globaalikasvatuksen osa-alueessa. Mediakasvatuksessa opetetaan tarkastelemaan kriittisesti eri medioiden välittämiä viestejä sekä tuomaan esille median mahdollisuudet yhteiskunnallisessa osallistumisessa ja vaikuttamisessa. *Ympäristökasvatuksella* pyritään vahvistamaan ympäristötietoisuutta ja edistämään ympäristövastuullista käyttäytymistä. Ympäristökasvatuksen päämääränä on kestävä elämäntavan omaksuminen. Toiseksi viimeinen teema tämän jaottelun mukaan on ihmisoikeudet. *Ihmisoikeuskasvatusta* ohjaa YK:n ihmisoikeusjulistus, jonka toteutumista se pyrkii edistämään. Kasvatus antaa informaatiota ihmisoikeuksista ja tarjoaa välineitä edistää niiden toteutumista elämän eri osa-alueilla. Tärkeää on edistää arvoja ja asenteita, jotka vaalivat ihmisoikeuksien toteutumista. Viimeisenä esitellään rauhankasvatuksen teema. *Rauhankasvatus* vahvistaa yksilön empatiakykyä, opettaa yhdessä elämistä ja toimimista sekä kasvattaa rauhankulttuuriin. Riidat ja konfliktit pyritään ratkaisemaan

rauhanomaisesti, rakentavan vuorovaikutuksen oppeja hyödyntäen. Rauhankasvatuksessa opetellaan asettumaan toisen ihmisen asemaan. (Gloaalikasvatus 2019.)

Tutkimuksessani pyrin tiedostamaan globaalikasvatuksen käsitteistön monimuotoisuuden ja ottamaan sen huomioon tutkimuksen teon eri vaiheissa. Pyrin huomioimaan sen myös käännettäessä termejä kieleltä toiselle ja olemaan tarkkana, mitä termillä tarkoitetaan. Ymmärrän globaalikasvatuksen kattoterminä useille edellä esitellyille teemoille, ja näen kansainvälisyyskasvatuksen termin olevan lähellä globaalikasvatuksen määritelmää. Ajattelen, että globaalikasvatuksen keinoin pyritään kasvattamaan lapsia globaaliin vastuuseen.

2.3 Suhde lähikäsitteisiin

Edellä todettiin, että tutkielman aihepiirin käsitteistö on hyvin monimuotoinen. Siksi koen aiheelliseksi käsitellä lyhyesti muutamia lähikäsitteitä, joita ovat muun muassa ”maailmankansalaisuus” tai ”maailmankansalaisuuteen kasvattaminen” ja jo aiemmin esille tullut ”kansainvälisyyskasvatus”. Kasvatustieteen professori Andreottin (2010, 239) mukaan *maailmankansalaisuuteen kasvattamisen* tavoite on kasvattaa ihmisiä elämään yhteistyössä nykyaikaisissa yhteisöissä. Tämä vaatii tietämystä siitä, että nykyaikaiset yhteisöt ovat kompleksisia, moninaisia, muuttuvia, epävarmoja ja syvästi eriarvoisia. Hän uskoo, että maailmankansalaisuuteen kasvattamisen rooli on analysoida, kuinka nämä eriarvoisuudet tulivat esiin, ja neuvotella, kuinka tulevaisuudessa asiat voisivat olla toisin. (Andreotti 2010, 239.)

Opettajankouluttaja Izadin (2008, 78) mukaan *maailmankansalaiset* muodostavat yhdessä globaalin yhteiskunnan. Se ei kuitenkaan jätä ulkopuolelle tietoisuutta ”eurooppalaisesta kansalaisuudesta” tai paikallisista, kansallisista ja etnisistä juurista, koska ihmiset pystyvät sisäistämään monen tasoisia tietoisuuden ja identiteetin tasoja, joita ovat esimerkiksi omaan kotiseutuun kohdistuva kiintymys, perheen yhteenkuuluvuus ja isänmaallisuus. Tärkeintä kasvamisessa maailmanlaajuiseen vastuuseen ja maailmankansalaisuuteen on laajentaa kansalaisten tietopohjaa sillä tavoin, että he osaisivat toimia ennakoiden koko ihmiskunnan etuja ja tulevaisuuden tarpeita. Kasvattamista maailmanlaajuiseen vastuuseen voidaan kutsua proaktiiviseksi eli ennakoivaksi yhteiskuntapolitiikaksi, koska se samaan aikaan sekä rakentaa tulevaisuutta ja ehkäisee ongelmien syntyä. (Izadi 2008, 78.)

Kansainvälisyyskasvatuksen ajatellaan olevan jokaisen kansalaisen oikeus. Sen muodostama kenttä on niin laaja, että siihen liittyviä tietoja ja asenteita ei omaksuta hetkessä. Yksi kansainvälisyyskasvatuksen päätavoite on, että oppisimme ymmärtämään paremmin maailman moninaisten tapahtumien taustoja ja niiden välisiä suhteita, ja että oppisimme kantamaan maailman

tapahtumista vastuuta. Miten ongelmat sitten ratkaistaan? On yksilöiden päätettävissä, ratkaistaanko ongelmat ekologisesti ja sosiaalisesti kestäväällä tavalla, vai puolustetaanko ainoastaan omia lyhyen tähtäimen etuja. (Lampinen 2009, 11–12.)

Kansainvälisyyskasvatuksella pyritään antamaan välineitä oman maailmankuvan rakentamiseen ja maailman hahmottamiseen. Oppilaiden halutaan ymmärtävän, miksi reiluus ja oikeudenmukaisuus ovat niin tärkeitä asioita. Globaalia ymmärrystä voidaan harjoitella kouluissa monin tavoin. Voidaan esimerkiksi seurata kansainvälisiä uutisia, kutsua oppitunneille vierailijoita tai hankkia ystävyyskoulu toisesta maasta. (Salmenkangas 2008, 38.) Lampisen (2009, 11) mukaan kiinnostuksen kansainvälisyyskasvatuksen teemoihin voi herättää muun muassa vieras kieli tai kulttuuri, matkustaminen, ympäristön tilaa koskevat uutiset, tai vaikkapa informaatio kehitysmaiden todellisuudesta. Halu ymmärtää uutisten taustoja kannustaa etsimään lisätietoa. Pyrkimyksenä on lisätä ymmärrystä oman maailmankuvan jäsentämiseksi. Henkilökohtainen kiinnostus asiaan luo edellytyksiä toimia paremman maailman luomiseksi. Koska kansainvälisyyskasvatuksen kenttä on niin laaja, ei ole ennalta määrättyä oikeaa järjestystä toteuttaa sitä. Se mikä merkitsee, on toiminnan arvopohja ja tavoitteet. YK:n yleismaailmallisessa ihmisoikeuksien julistuksessa sanotaan, että ihmisarvo, tasa-arvo sekä oikeudenmukaisuuden kunnioittaminen ja edistäminen ovat kansainvälisyyskasvatusta ohjaavia pääarvoja. Vaikka henkilökohtaisen kiinnostuksen merkitystä kansainvälisyyskasvatuksen toteuttamisessa korostetaan, se ei ole ylimääräinen velvollisuus heille, vaan sen tulisi olla osana jokaisen kasvattajan ammattietiikkaa. (Lampinen 2009, 11.) Kansainvälisyyskasvatus-termi on ollut tietyntyyppisen ajanjaksona suosittu käsite, jonka ohella on käytetty myös monia muita termejä. 2000-luvulla yleistyi globaalikasvatuksen käsite, jota käytetään usein yläkäsitteenä puhuttaessa aihepiiriin liittyvistä teemoista. Yksi kansainvälisyyskasvatuksen merkittävimpiä toimijoita on Unesco, joka on alusta alkaen korostanut yhteisten, kansainvälisten koulutustavoitteiden tärkeyttä. (Lampinen 2009, 11–12.)

Suomalaisen koululaitoksen tavoitteista termi kansainvälisyyskasvatus on löytynyt jo hyvin varhain. Merkitykseltään se on hyvin laaja, käsittäen ihmisoikeus-, kulttuuri-, ympäristö-, tasa-arvo- ja rauhankasvatuksen. 1970-, 1980- ja 1990-luvun opetussuunnitelmien tavoitteissa puhutaan kasvatuksesta kansainväliseen ymmärrykseen, rauhaan ja yhteistyöhön. Kansainvälisyyskasvatus oli osa-alue eettisen kasvatuksen keskiössä ja oppilaista haluttiin kasvattaa aktiivisia kansalaisia, jotka opetetaan maailmanlaajuiseen yhteisvastuuseen. Kansainvälisyyskasvatuksessa käsiteltyjä teemoja olivat muun muassa konfliktien ratkaisumenetelmät, kansainvälisen kanssakäymisen taidot, erilaisuus sekä maailmankansalaisuus. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa tuotiin esille aikaisempaa enemmän monikulttuurisuutta, arvokeskustelua ja kulttuurintuntemusta. Peruspilarit

tähän eettiseen pohdintaan ja arvokeskusteluun ovat tulleet YK:n yleismaailmallisesta julistuksesta sekä tietyistä perusarvoista, kuten kauneus, hyvyys ja totuus. (Räsänen 1996, 91-92.)

2.4 Globalisaation vaikutus kasvatukseen ja koulutukseen

Ihmisoikeuksien professori Scheinin (2008, 64) painottaa globaalikasvatuksen tarkastelemista ennen kaikkea globalisaatioprosessin viitekehyksessä. Globalisaatiossa on kyse paljon muustakin kuin vain kansainvälistymisestä eli kansainvälisten kontaktien lisääntymisestä kaikilla sosiaalisen elämän alueilla. Globalisaation käsitteellä viitataan myös niin kansallisvaltioiden heikentymiseen kuin uusien toimijoiden nousuun kansainvälisten suhteiden alalla. Globalisaation myötä protektionismi eli kotimaisten tuottajien suojeleminen ulkopuolista kilpailua torjumalla häviää. (Scheinin 2008, 64.) Yhden määritelmän mukaan globalisaatiolla tarkoitetaan kehityskulkua, jossa eri maat ovat yhä enemmän yhteydessä toisiinsa. Tiivis vuorovaikutus ilmenee taloudellisten, kulttuuristen, poliittisten ja ympäristövaikutusten nopeana levittäytymisenä maailman eri osiin. (Tieteen termipankki 2017.) Lampisen (2009, 14) mukaan globalisaatio voidaan nähdä prosessina, jossa kansallisvaltioilta katoavat rajat. Tämä johtaa siihen, että taloudellisesta, ekologisesta ja sosiaalisesta kestävästä kehityksestä tulee koko maailman yhteinen asia. Maailma on jatkuvassa muutoksessa, ja median kautta saamme lähes reaaliaikaista informaatiota tapahtumista. Koska saamaamme tietoon liittyy paljon negatiivisia uhkakuvia, kasvatuksen tulee antaa kasvatettavalle valmiuksia näiden uhkakuvien käsittelyyn. (Lampinen 2009, 14.)

Kansainvälistymisen vaiheessa valtiot pystyivät vielä säätelemään tai jopa estämään yhteyksiä kansallisvaltioiden ulkopuolelle muun muassa säätämällä lakeja liittyen ulkomaisiin investointeihin ja kauppaan. Globalisaation aikakaudella valtiot yrittävät edelleen kontrolloida kansalaisten liikkumista säätelemällä esimerkiksi maahanmuuttolakeja. Monet asiat, kuten tieto, taiteet, ideat, media, raha, propaganda, hyödykkeet ja investoinnit ovat muuttuneet nykypäivänä globaaleiksi ilmiöiksi. Tästä muutoksesta johtuen valtioiden on tullut poistaa pystyttämiään esteitä ja karsia huomattavasti talouteen ja sosiaaliseen elämään liittyvää säätelyä. Näin ollen moni ei-valtiollinen toimija pystyy nykypäivänä olemaan suoraan vaikutuksessa kaukaisten ihmisten elämään. Esimerkiksi monikansalliset yritykset, kansainväliset rahoitusinstituutiot, media, aseistautuneet ryhmät, rikollisverkostot ja terroristijärjestöt pystyvät vaikuttamaan toisella puolella maailmaa tapahtuviin asioihin. (Scheinin 2008, 64–65.) Melén-Paaso, Kaivola ja Rohweder (2009, 23) nostavat esiin, että tieto- ja viestintätekniikan nopea kehitys 1990-luvulla johti siihen, että alettiin puhua yhä enemmän globalisaation maailmanlaajuisista taloudellisista, kulttuurisista, sosiaalisista ja ympäristöllisistä vaikutuksista. Mediassa alkoivat näkyä yhä enemmän nälänhätä,

köyhyys, aseelliset konfliktit ja globaalit ympäristöongelmat. (Melén-Paaso, Kaivola ja Rohweder 2009, 23.)

Opiskelijoiden kulttuuriset taustat, median globalisoituminen ja internetin saavutettavuus ovat saaneet kasvatustieteilijät tarkastelemaan harjoittamiaan käytäntöjä kansainvälisten vaikutusten valossa. Globaalien kysymysten tärkeys, kuten ilmaston lämpeneminen, maapallon resurssien ehtyminen sekä kansalliset ja kansainväliset konfliktit ovat myötävaikuttaneet tietoisuuteen koulun roolista olla osana ratkaisemassa näitä asioita. (Elliot, Fourali & Issler 2010, 1-2.) Oppiminen saa väistämättä uusia haasteita globalisaation myötä, joten globaalikasvatus pyrkii vastaamaan näihin haasteisiin. Globalisaatio tuo uusia mahdollisuuksia ihmisten väliseen viestintään, kasvuun, oppimiseen, ja myös päätöksentekoon osallistumiseen ja siihen vaikuttamiseen. Tarvitaan siis sellaista koulutusta, josta ihmiset saavat tarvittavat tiedot, taidot ja välineet. Globaalikasvatuksen tarve on ilmeinen. (Scheinin 2008, 65.)

Scheinin (2008, 65) toteaa, että globalisaatiolla on myös pimeämpi puoli, eikä näitä kielteisiä vaikutuksia ei aina ymmärretä kovinkaan hyvin. Globaalikasvatuksen tulisi tähdätä tällaisten kielteisten sivuvaikutusten torjumiseen. Koulutuksen rooli merkittävänä perinteisten pahan ilmenemismuotojen kuten rasmin poistajana on tunnustettu laajalti jo pitkään. Samalla on tunnustettu koulun tärkeä rooli tasavertaisuuden, suvaitsevaisuuden ja ihmisoikeuksien arvojen levittämisessä. ”Vanhat pahan muodot”, kuten tässä tapauksessa rasismi on kuitenkin pysynyt edelleen keskuudessamme vielä modernissa ja jälkimodernissa yhteiskunnassa. (Scheinin 2008, 65.)

2.5 Arvo- ja moraalikasvatus

Näen globaalikasvatuksen vahvasti arvoihin ja moraaliin linkittyvänä, joten tarkastelen tässä alaluvussa näitä käsitteitä teoreettisesta näkökulmasta. Räsänen (1996, 94) mukaan kasvatuksellinen toiminta liittyykin etiikkaan ja arvoihin. Kasvatuksesta, kehityksestä ja kasvusta puhuttaessa tulee aina esille, mikä on oikein, hyvää ja arvokasta. (Räsänen 1996, 94.)

Arvot tarkoittavat yksinkertaisimmillaan sitä, mikä elämässä katsotaan ja koetaan tärkeäksi ja tavoittelemisen arvoiseksi (Hämäläinen 2011, 58). Kasvatuksen arvoista puhuttaessa puhutaan siitä, mihin kasvatuksella tähdätään, mitä kasvatuksessa pidetään tärkeänä ja mitä siinä tavoitellaan. Tarkastellaan myös, mitkä periaatteet ohjaavat kasvatustoimintaa ja mitä taustavaikuttajia löytyy. Käsiteparit kasvatuksen arvot ja kasvatuksen etiikka ovat lähellä toisiaan. (Ojanen 2011, 8.) Hämäläinen (2011, 57-58) toteaa, että ihmisen kyky kokea ja tunnistaa eri arvoja alkaa kehittyä varhaisessa lapsuudessa ja se jatkuu läpi elämän. Se kehittyy yhdessä

elämäkatsomuksen ja persoonallisuuden kehityksen kanssa. Lapsuus ja nuoruus ovat arvotajunnan kehityksen kannalta tärkeitä elämänvaiheita. Pohjalla on sosiaalinen vuorovaikutus ja osallisuus arvoväritteisissä kulttuurimuodoissa. Arvotajunta kehittyy, kun lapsi kasvaa eri arvoja ilmentävässä ympäristössä sekä on osallisena eri arvoja välittävissä tilanteissa. (Hämäläinen 2011, 57-58.) Hoffmann (1996, 7) nostaa esiin lapsuudet moraalikokemukset. Hänen mukaansa kasvatuksen etiikasta puhuttaessa nostetaan esiin usein moraalinen käyttäytyminen, joka saadaan aikaan pedagogisen ajattelun ja toiminnan kautta. Moraali opitaan kulttuurisissa konteksteissa, ja sillä tarkoitetaan erilaisia arvoja ja normeja. Etiikka voi tarkoittaa sekä moraalista pohdintaa, että konkreettisia toimia. Yhtenä kasvatuksen pyrkimyksenä on siirtää olemassa olevia normeja nuoremmille sukupolville, mutta samalla myös tuottaa uusia normeja. Lapsuudessa opitaan erilaisissa sosiaalisissa yhteisöissä moraalisisista kokemuksista. Keskeistä on, kuinka siirtyminen näistä kohti yksilöllistä vastuuta onnistuu. (Hoffmann 1996, 7.) Skinnari (2011, 18) mainitsee yhdeksi koulutuksen ja opetuksen tavoitteeksi tiedon siirtämisen yksilöltä toiselle. Jos asiaa tarkastellaan sivistysajattelun näkökulmasta, pointtina on se, mitä tämä kohtaaminen ihmisessä herättää.

Syntykö kasvatuksen tuloksena sitten moraalit? Syntyessään ihminen omaa vain käyttäytymismahdollisuudet, kärjistetysti voisi sanoa, että silloin ihminen on ”moraaliton”. Kokemusten ja oppimisen myötä käyttäytymismahdollisuuksista syntyy käyttäytymismalleja. Itsenäisesti tehtyjä moraalisia ratkaisuja pystyy ihminen tekemään vasta pitkän kehityksen jälkeen. Lapsi tarvitsee tukea ja apua moraalisisissa tilanteissa niin kauan, kunnes on kykenevä ottamaan vastuuta itsestään, ajatuksistaan, toimistaan sekä muista. Keskeistä on, että vähitellen lapsen tai nuoren annetaan ottaa vastuuta omista normi- ja arvotarkaisuksistaan. Kasvatusprosessissa kasvatettava saattaa huomata, että erilaisille ongelmille löytyy erilaisia ratkaisuja. Ei kasvatetakaan vain tämänhetkistä maailmaa varten, vaan myös tulevaisuutta varten. Lapset kasvatetaan sopeutuviksi, ja heillä on valmiuksia toimia moraalisesti uudentlaisissakin tilanteissa. (Hoffmann 1996, 9-12.) Värri (2011, 44) nostaa esiin huolen tähän liittyen. Mihin kasvatamme lapsia ja nuoria, kun yhteiskuntaamme vallitsee pirstaleinen arvotodellisuus, eriarvoisuus ja laajamittaiset ekologiset ongelmat. Mitä kasvatuksella tässä tilanteessa tarkoitetaan? Kun kasvatuksen moraalinen näköala ja tietoisuus kasvatuksesta ovat epätarkkoja, tarvitaan selkiyttämistä. (Värri 2011, 44.)

Yhdeksi kasvatuksen tärkeimmäksi tehtäväksi voidaan tiivistää ihmisen kasvattaminen moraalisubjektiksi. Ihannetilanne olisi sellainen, että yksilön hyvän toteutuminen olisi yhdenmukainen yhteiskunnan tavoitteleman hyvän kanssa. Tavoitteena olisi, että yksilön ja yhteiskunnan kasvatuspyrkimykset pystyisivät yhdessä edistämään demokraattista yhteiskuntaa.

Jotta yksilö voi kasvaa moraalisubjektiksi, hän tarvitsee jaettua moraalista näköpiiriä sekä muita ihmisiä. Nämä auttavat rakentamaan henkilökohtaista moraali-identiteettiä. (Värri 2011, 46-48, Värri 2018, 123, 125.) Kasvatuksen tulisi edistää eettistä toimintakykyä ja yksilön moraaliressursseja. Teema nousee erityisen tärkeäksi aikana, kun tulevien sukupolvien tiedetään joutuvan taistelemaan erinäisten ekologisten ongelmien keskellä. (Värri 2018, 123.)

2.6 Aikaisempia tutkimuksia globaalikasvatuksesta

Gloaalikasvatuksesta on tehty monenlaista tutkimusta. Suomessa aihepiiriin liittyen on tehty muun muassa väitöskirjoja ja pro gradu –tutkielmia, joista muutamia käsitellen seuraavaksi. Parviainen (2017) tarkasteli pro gradu –tutkielmassaan alakoulun opettajien antamia merkityksenantoja globaalikasvatukselle sekä työkäytäntöjä sen toteuttamisessa. Parviaisen tutkimuksesta käy ilmi, että opettajat näkevät globaalikasvatuksen erittäin tärkeänä osana opetuksessaan. Sen perusteina nähtiin globalisoitunut maailma ja kestävä tulevaisuus. Globaalikasvatuksella tähdätään oppilaiden globaalien taitojen kehittämiseen, ja globaalikasvatuksen teemat ovat läsnä kaikessa opetuksessa oppiainerajat ylittäen. (Parviainen 2017.) Västilä (2013) tutki pro gradu –tutkielmassaan kansainvälisten ja kielipainotteisten koulujen opettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta ja kansainvälisyydestä. Hänen tutkimuksessaan globaalikasvatuksen nähtiin ilmenevän oppiainesisällöissä, projektiluontoisissa opetuskokonaisuuksissa ja etenkin arjen tilanteissa. Haastatellut opettajat näkivät globaalikasvatuksen tärkeänä, mutta eivät nähneet sitä tarvittavan erillisenä oppiaineena, koska teemat tulevat jo esiin niin monissa oppiaineissa. (Västilä 2013.)

Pudas (2015) laati väitöskirjansa aiheenaan globaalikasvatus ja sen täytäntöönpano suomalaisissa alakouluissa. Hän halusi saada lisää tietoa aiheen teoreettisesta perustasta ja käytännöistä Suomessa. Hänen päätuloksiansa mukaan useita globaalikasvatuksen aihealueita pidettiin tärkeinä perusopetuksessa, mutta siitä huolimatta globaalikasvatusta ei ole systemaattisesti otettu huomioon alakouluissa. Isoimpina ongelmina nähtiin käsitteen epämääräisyys ja tuntemattomuus. Globaalikasvatus nähtiin enemmänkin ylimääräisenä lisänä, eikä niinkään kiinteästi koulun kulttuuriin kuuluvana tekijänä. Väitöskirjassaan Pudas etsii tilanteeseen ratkaisuehdotuksia. Esimerkiksi käsitteen perusteellisemmalla avaamisella ja koulujen ja opettajien valmistamisella globaalikasvatukseen voidaan helpottaa globaalikasvatuksen täytäntöönpanoa kouluissa. (Pudas 2015.)

Uematsu-Ervasti (2019) tarkasteli väitöskirjassaan opettajankoulutuksen globaaleja näkökulmia. Hän vertaili suomalaisten ja japanilaisten opettajaopiskelijoiden näkemyksiä.

Uematsu-Ervastin mukaan opettajan tulisi tietää, miten ottaa globaalit näkökulmat huomioon omassa opetuksessa. Hänen tutkimuksensa keskittyi tarkastelemaan, miten Oulussa ja Hiroshimassa opiskelevat käsitteellistävät globaaleja näkökulmia suhteessa valitsemaansa ammattiin, millaisia merkityksiä he antoivat globaaleille näkökulmille ja kuinka opettajankoulutus tukee näiden näkemysten kehittymistä. Suomalaisten ja japanilaisten opettajaopiskelijoiden näkemyksissä oli sekä eroavaisuuksia että yhtäläisyyksiä. Globaalit näkökulmat nähtiin tärkeänä osana opettajan ammattia, ja tätä perusteltiin kulttuurien välisellä ymmärryksellä. Opettajankoulutuksella nähtiin olevan merkittävä vaikutus globaalien näkemysten kehittymiselle. (Uematsu-Ervasti 2019.)

Kurikka (2015) tarkasteli pro gradu –tutkielmassaan globaalikasvatuksen tavoitteita ja roolia suomalaisessa koulujärjestelmässä ja yhteiskunnassa erityisesti vuoden 2016 opetussuunnitelman näkökulmasta. Hänen tutkimuksensa tavoitteena oli selvittää, millä ehdoilla globaalikasvatuksella on mahdollisuus kulttuuriseen muutokseen. Aineistona olivat kymmenen aineenopettajaopiskelijan haastattelut. Tutkimuksessaan Kurikka näkee maailmankansalaisuuden globaalikasvatuksen tavoitteena. Tutkimuksen tuloksena Kurikka toteaa, että globaalikasvatuksella on mahdollisuudet kulttuuriseen muutokseen. Opetussuunnitelma edistää globaalikasvatuksen teemojen näkymistä kouluissa, joka edistää muutosta. Haastatteluihinsa perustuen Kurikka huomasi globaalikasvatuksen osuuden opettajankoulutuksessa olevan vielä melko vähäinen. Globaalikasvatuksen roolin vahvistaminen opettajankoulutuksessa edistäisi Kurikan mukaan kulttuurista muutosta. Arvot liittyvät vahvasti globaalikasvatukseen, ja globaalikasvatus voi arvoillaan vaikuttaa suomalaiseen yhteiskuntaan. Hän huomasi globaalikasvatuksen arvojen olevan tärkeitä myös haastateltavilleen. (Kurikka 2015.)

Honkanen (2017) tutki kulttuuriantropologian pro gradussaan Suomen monikulttuurisuutta globaalikasvatuksen kautta. Hän haastatteli globaalikasvatuksen ammattilaisia ja selvitti, mitkä ovat globaalikasvatuksen tärkeimpiä tehtäviä ja tavoitteita. Globaalikasvatuksen keskeisiä toimijoita ovat kansalaisjärjestöt, koulut ja päättäjät esimerkiksi Suomessa, Euroopan unionissa ja YK:ssa. Koulun rooli nousi haastatteluissa keskeiseksi. Globaalikasvatuksen tavoitteista keskeisimmäksi nousi yhdenvertaisuuden edistäminen, ja keskeisimmäksi tehtäväksi nostettiin opettaminen muista kulttuureista. Globaalikasvatuksen tulisi olla kouluissa kokonaisvaltaista kasvatusta, jota käsitellään toiminnallisissa menetelmin. Globaalikasvatuksen haasteeksi muodostuu tutkimuksen mukaan sen irrallisuus. (Honkanen 2017.)

Myös Rantakokko ja Karekivi käsittelivät kasvatustieteiden pro gradu –tutkielmissaan globaalikasvatuksen teemoja. Rantakokko (2018) keskittyi tutkimuksessaan maailmankansalaisuuden käsitteeseen. Hän tarkasteli maailmankansalaisuuden tämänhetkistä tilaa

ja tulevaisuutta kouluissa selvittämällä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä maailmankansalaisuuteen kasvattamisesta. Maailmankansalaisuus nähtiin erittäin tärkeänä ja tutkimuksessa nousi esille useita konkreettisia tapoja koulujen maailmankansalaisuuskasvatukseen. Maailmankansalaisuuskasvatusta haluttiin sisällyttää jokapäiväiseen opetukseen ja luokkatyöskentelyyn. Työtavoiksi nimettiin muun muassa draama, kansainväliset projektit, yhteistyöt, keskustelu, kirjallisuus ja toiminta paremman maailman puolesta. Monet Rantakokon tutkimukseen osallistuneista kokivat maailmankansalaisuuden myös itselle merkityksellisenä. (Rantakokko 2018.) Karekivi (2018) selvitti tutkimuksessaan opettajaopiskelijoiden käsityksiä globaalikasvatuksesta. Tutkimus osoitti, että globaalikasvatuksesta on olemassa monia erilaisia käsityksiä. Tulokset havainnollistivat eroavaisuutta teoreettisen tiedon ja arkitiedon välillä, ja osallistujat kokivat hankalana määritellä globaalikasvatuksen käsitettä. Kuitenkin monikulttuurisuus painottui käsityksissä. Tutkimus osoitti osallistujien olevan positiivisesti kiinnostuneita aiheesta, mutta globaalikasvatus tulisi ottaa paremmin osaksi opettajankoulutusta, jotta kiinnostus säilyy ja pystytään kouluttamaan aktiivisia globaalikasvattajia. (Karekivi 2018.)

Oma tutkimukseni rajaus liittyy läheisesti yllä esiteltyjen tutkimusten teemoihin. Haluan tuoda esille erityisesti globaalikasvatuksen toteuttamistapoja ja käsityksiä sen toteutumisesta kouluissa. Pudas totesi väitöskirjassaan globaalikasvatuksen olevan vielä suhteellisen tuntematon käsite, joten haluan omalla tutkimuksellani tuoda esille aineistoni tuottaman käsityksen globaalikasvatuksesta, lisätä keskustelua aiheeseen liittyen ja nostaa aiheen tunnettavuutta. Edellä esitellyistä tutkimuksista useissa on nostettu esiin opettajaopiskelijoiden käsitys, ja omassa tutkimuksessani tartun opettajien näkökulmaan. Tutkimukseni pohdintaosiossa tarkastelen, miten oman tutkimukseni tulokset asettuvat aihepiiriin aiempaan tutkimukseen.

3 GLOBAALIKASVATUS

OPETUSSUUNNITELMASSA

Kansainväliset kontekstit on huomioitu opetuksessa jo peruskoulu-uudistuksesta lähtien. Kansainvälisyyskasvatuksen käsite on lähtöisin YK:n dokumenteista, UNESCON suosituksista (1974) ja julistuksesta (1995). 1970-1980-luvun opetussuunnitelmissa kansainvälisyyskasvatuksen ulottuvuus oli laaja. UNESCO:n dokumenttien mukaan opetus sisälsi rauhankasvatuksen, ihmisoikeuksien, tasa-arvon, kehityskasvatuksen, ympäristökasvatuksen ja monikulttuurisuuden teemoja. Kansainvälisyyskasvatus oli eettisen kasvatuksen keskeistä sisältöä. 1990-luvun opetussuunnitelma korosti monikulttuurisuutta ja arvokeskustelua. Opetussuunnitelma painotti, että eettisten pohdintojen keskeiset sisällöt tulisi johtaa YK:n dokumenteista ja perinteisinä pidetyistä klassisista arvoista, kuten totuudesta, kauneudesta ja hyvydestä. (Räsänen 2007, 19.)

Gloaalikasvatuksen arvot ovat näkyneet suomalaisissa opetussuunnitelmissa jo pitkään. Tässä luvussa teen katsauksen voimassa olevaan opetussuunnitelmaan ja nostan esiin, millä tavoin globaalikasvatus siellä ilmenee. Pohdintaosiossa peilaan tutkimukseni tuloksia opetussuunnitelmaan. Tässä luvussa viitataan sekä esiopetuksen että perusopetuksen opetussuunnitelmiin, koska haastateltavat olivat joko esikoulun tai alakoulun opettajia. Perusopetuslaissa (1998/628, § 2) nostetaan esiin yhdeksi opetuksen tavoitteeksi ihmisyyteen kasvu sekä kasvu eettisesti vastuulliseen ihmiskunnan jäsenyyteen. Tavoitteena on välittää oppilaille elämässä tarvittavat tärkeät taidot ja tiedot. Opetuksen pitäisi viedä eteenpäin tasa-arvoa ja sivistystä ja lisäksi parantaa kaikkien mahdollisuuksia osallistua koulutukseen. (Perusopetuslaki 1998/628, § 2.)

3.1 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014)

Sanaa “globaalikasvatus” ei mainita kertaakaan esiopetuksen opetussuunnitelmassa, mutta siihen liittyviä viittauksia löytyy useita. Nostan seuraavaksi esille tästä tekemiäni huomioita. Esiopetuksen tehtävä on edistää kasvu-, oppimis-, ja kehitysedellytyksiä. Lapsilähtöisyys kaikessa toiminnassa on keskeistä ja pyrkimyksenä on vahvistaa myönteistä minäkuvaa ja käsitystä itsestä

oppijana. Esiopetuksessa tavoitellaan sitä, että lapsi oppisi arvostamaan omaa ainutlaatuisuuttaan sekä kaikkien ihmisten välistä yhdenvertaisuutta. Esiopetuksen järjestämistä ohjaavia velvoitteita ovat muun muassa tasa-arvolaki, yhdenvertaisuuslaki, YK:n lapsen oikeuksien sopimus ja Euroopan ihmisoikeuksien sopimus. (EOPS 2014, 12.)

Heti esiopetuksen arvoperustasta löytyy suora viittaus globaalikasvatuksen teemoihin. Siellä kerrotaan, että esiopetuksessa tulisi seurata kestävän elämäntavan periaatteita ja tuoda esille sen eri ulottuvuuksia, joita ovat kulttuurinen, sosiaalinen, ekologinen ja taloudellinen ulottuvuus. Esiopetuksen toimintaympäristö on tukemassa lasten tasa-arvoisuutta. Tähän liittyvät muun muassa sukupuolten ja mielipiteiden välinen tasa-arvo. (EOPS 2014, 15.) Opetussuunnitelmassa puhutaan laaja-alaisesta osaamisesta, joka ymmärretään tietojen, taitojen, asenteiden, arvojen ja tahdon muodostamana kokonaisuutena. Sen tarve korostuu koko ajan maailman muuttuessa. Nyt ja tulevaisuudessa tarvitaan laaja-alaista osaamista ihmisenä kasvamiseen, opintoihin ja työelämään sekä kansalaisena toimimiseen. Näiden taitojen kehittäminen vie eteenpäin lapsen kasvua sekä yksilönä että yhteisön jäsenenä ja auttaa omaksumaan kestävän elämäntavan periaatteita. Laaja-alaiseen osaamiseen katsotaan kuuluvan ajattelu ja oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen sekä osallistuminen ja vaikuttaminen. (EOPS 2014, 16-19.)

Opetussuunnitelmassa käydään läpi esiopetuksen oppimiskokonaisuuksia. Nostan näistä esiin globaalikasvatukseen linkittyviä teemoja. EOPS:in (2014, 32) mukaan esiopetuksessa pyritään huomioimaan lasten kulttuurisen ja kielellisen taustan monimuotoisuus ja sen kunnioittaminen. Lasten kielitietoisuus vahvistuu havainnoimalla eri kieliä ja tukee kulttuuriseen osaamiseen ja vuorovaikutukseen liittyvää laaja-alaista osaamista. Samalla vahvistetaan ja edistetään lapsen kiinnostusta kieliin ja kulttuureihin. Lapsen kasvaessa hänen elinpiirinsä laajenee. Kodissa vallitsevien toimintatapojen ja arvojen lisäksi lapsi kohtaa tutuista poikkeavia tapoja toimia ja ajatella. Esiopetuksessa pyritään luomaan tilaa yhteiskunnan monimuotoisuuden ymmärtämiselle ja siinä toimimiselle. Kulttuurisen osaamisen ja vuorovaikutuksen sekä ajattelun ja oppimisen laaja-alaista osaamista tukevat tutustuminen lähiympäristön ja yhteisön toimintatapoihin, uskontoihin ja katsomuksiin. Opetukseen sisällytetään myös eettistä kasvatusta, joka koskettaa lasten arkea. Katsomuskasvatuksessa tutustutaan ryhmän lasten uskontoihin ja katsomuksiin, ja niitä tarkastellaan juhlien tai muiden ajankohtaisten tapahtumien kautta. (EOPS 2014, 32-35.)

Esiopetuksessa tuodaan esiin ympäristökasvatuksen näkökulma, joka liittyy suoraan globaalikasvatukseen. Esiopetuksen ympäristökasvatus tarkastelee lasten kokemusmaailmaan ja arkeen liittyviä luonnon ilmiöitä. Arjen taitoihin ja itsestä huolehtimiseen liittyen pyritään

käsittämään myös ruoka-, kulutus-, ja puhtaustottumuksia, jotka liittyvät kestäväan elämäntapaan. (EOPS 2014, 37.)

3.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014)

Loukola (2009) kirjoitti jo ennen tämänhetkisen opetussuunnitelman voimaantuloa opetussuunnitelmasta globaalivastuun ja kestäväan kehityksen näkökulmasta. Loukolan mukaan kasvatuksen tulisi edistää ihmisenä kasvamista. Hän kirjoittaa, että vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmasta löytyy vahvasti sellaisia teemoja, kuten kokonaisvaltainen kasvu ja elämäntahallinta, oppilaan vastuunotto omasta kehityksestä ja sen jälkeen asteittain omasta ympäristöstä ja yhteisöstä. Hän toteaa globaalivastuun esiintyvän vahvasti opetussuunnitelmateksteissä. Perusteissa todetaan myös, että koulun pitäisi pyrkiä kasvattamaan kansalaisia, jotka ovat kestäväan elämäntapaan sitoutuneita ja ympäristötietoisia. Tällaisilla kansalaisilla on tietoa, kuinka rakentaa ekologisesti, kulttuurisesti ja taloudellisesti kestävämpi tulevaisuus. (Loukola 2009, 100-101.) Samoja teemoja löytyy vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista.

Kuten esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, myös perusopetuksen arvoperustaa tarkasteltaessa voidaan löytää suorat yhteydet globaalikasvatukseen. Arvopohjassa nostetaan esiin ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo, demokratia, kulttuurisen moninaisuuden rikkaus ja kestäväan elämäntavan välttämättömyys. Perusopetuksen pohjana toimivat ihmisoikeuksien ja elämän kunnioittaminen. Perusopetuksen myötä demokratiaa, hyvinvointia ja aktiivista toimijuutta viedään eteenpäin. Perusopetusta kehitettäessä tavoitteena siintää tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Perusopetus on pohjautunut monitahoiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle, mutta opetuksessa tuetaan oppilaan henkilökohtaisen kulttuuri-identiteetin muodostumista. Opetuksessa vaalitaan kulttuurista moninaisuutta samalla vahvistaen kulttuurienvälistä vuorovaikutusta. Perusopetus on paikka kulttuurienväliselle kohtaamiselle, josta opitaan paljon. Samalla luodaan pohja maailmankansalaisuudelle, joka vaalii ihmisoikeuksia. Arvoperustassa nostetaan lopuksi esille kestävä elämäntapa, joka on keskeinen osa ihmisenä kasvamisessa. Perusopetuksessa huomioidaan ekososiaalisen sivistyksen ja kestäväan kehityksen tärkeys, suunnitellaan toimintaa sen mukaisesti ja opetuksessa luotsataan oppilaita viemään oppejansa mukanaan arkielämään. Perusopetuksen kautta avautuu näkökulma globaaliin vastuuseen, jonka halutaan siirtyvän seuraaville sukupolville. (POPS 2014, 15-16.)

Perusopetuksen tehtävästä puhuttaessa mainitaan ympäröivän maailman muutokset koulutukselle. Maailmassa tapahtuvat muutokset ovat välttämättömästi yhteydessä myös koulun

toimintaan. Muutostarpeita tulee tarkastella avoimesti mutta kriittisesti, ja niitä koskevista valinnoista tulee ottaa vastuu. YK:n laatimien tavoitteiden mukaisesti perusopetuksen globaalikasvatus on edistämässä oikeudenmukaisuutta ja kestävä kehitystä. Perusopetuksella on muutoksen teossa suuri vaikutus sekä kansallisesti että kansainvälisesti. (POPS 2014, 18.)

Gloaalikasvatus näkyy myös eri oppiaineissa kaikilla vuosiluokilla. Esimerkiksi suomen kielessä ja kirjallisuudessa ohjataan oman kielen, kulttuurin ja kulttuurisen moninaisuuden arvostamiseen, ympäristöopissa tulee vahvasti esille kestävä kehitys ja uskonnossa tutustutaan Suomen ja muun maailman katsomusperinteisiin ja pohditaan eettisiä kysymyksiä ja hyvää elämää. Elämänkatsomustiedossa pohditaan myös keskeisenä sisältönä hyvää elämää ja kartutetaan monipuolista katsomuksellista ja kulttuurista yleissivistystä. Myös musiikinopetuksessa näkyy kulttuurinen monimuotoisuus, kun musiikin merkityksiä tarkastellaan eri kulttuureissa ja yhteisöissä. Kuvataiteessa tarkastellaan kulttuurista moninaisuutta taiteen keinoin. Opetus pohjustaa oppilaan paikallisen ja globaalien toimijuuden muodostumista. Käsityössä tutustutaan ympäröivään materiaaliseen maailmaan, joka opettaa kestävästä elämäntavasta ja kestävästä kehityksestä. Käsityö kasvattaa oppilaista osaavia, yritteliäitä, eettisiä sekä tiedostavia kansalaisia. Alakoulun ylempien luokkien yhteiskuntaopissa korostetaan aktiivista ja osallistuvaa kansalaisuutta sekä moniarvoisessa yhteiskunnassa toimimista tasa-arvoa ja demokratian periaatteita kunnioittaen. Sisällöt, tavoitteet ja näkökulmat vaihtelevat vuosiluokasta riippuen. (POPS 2014.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kerron tutkimukseni toteuttamisesta. Aluksi esittelen tutkimustehtäväni ja tutkimuskysymykset. Sen jälkeen kerron tekemistäni metodologisista valinnoista. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, ja lähestymistavaksi valikoitui fenomenografia. Fenomenografian jälkeen esittelen tarkemmin tutkimuksen kohteen ja kerron aineistonhankinnasta. Luvun lopuksi pureudun analyysimenetelmän valitsemiseen ja kirjoitan auki, kuinka tekemäni analyysi eteni.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää opettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta. Käsityksiä tarkastellaan koulun kontekstissa peilaten opetussuunnitelmaan. Aihetta tarkastellaan alla olevien tutkimuskysymyksien avulla. Tutkimuskysymykset tarkentuvat globaalikasvatuksen käsitteeseen ja sen toteutumiseen opettajan työssä. Lisäksi olen halunnut selvittää, vaatiiko globaalikasvatus opettajalta tietynlaista asennetta, ja kenen tehtäväksi sen toteuttaminen opettajien mukaan koetaan.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia käsityksiä opettajilla on globaalikasvatuksesta?
2. Millainen käsitys opettajilla on globaalikasvatuksen toteutumisesta työssään?
 - a. omassa opetuksessa?
 - b. koulun toimintakulttuurissa?
3. Vaatiiko globaalikasvatuksen toteuttaminen opettajalta tietynlaista asennetta, arvoja tai kokemuksia?
4. Kenen tehtävä globaalikasvatus on opettajien käsityksen mukaan?

4.2 Tutkimuksen metodologiset valinnat

4.2.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni lähestymistapa on kvalitatiivinen eli laadullinen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan todellista elämää ja tarkastelemaan tutkittavana olevaa kohdetta kokonaisvaltaisesti. Siinä halutaan paljastaa ja löytää tosiasioita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.) Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on hypoteesittomuus, eli tutkijalla ei ole valmiita oletuksia tutkimuksen tuloksista. Tutkija ennemminkin oppii uutta tutkimustyönsä myötä. Tutkijalla on laadullisessa tutkimuksessa paljon vapauksia tutkimuksen toteutuksessa. (Eskola & Suoranta 1998, 19–20.)

Kiviniemi (2018, 73) kuvailee laadullista tutkimusta prosessiksi. Aineistoon liittyvät tulkinnat ja näkemykset muotoutuvat tutkijan tietoisuudessa prosessin aikana. Tutkimusprosessi nähdään oppimistapahtumana. Myöskään sitä, miten tutkimus tulee etenemään, ei välttämättä etukäteen tiedetä. Aineistonkeruuseen liittyvät päätökset ja tutkimustehtävä saattavat muuttua matkan varrella. Tutkimusmenetelmiin liittyvät ratkaisut tarkentuvat vähitellen. Tutkimuksen eri elementit, kuten aineistonkeruu, analyysi, tutkimustehtävä ja teoreettinen viitekehys etsivät muotoaan joustavasti prosessin aikana. Myös tutkijan tietoisuudessa prosessin aikana muokkautuneet näkemykset otetaan huomioon esimerkiksi tutkimustehtävän hiomisessa ja uudenlaisten ratkaisujen toteuttamisessa. (Kiviniemi 2018, 73-74.) Omassa tutkielmassani näkyy laadullisen tutkimuksen prosessiluonne. Tutkimus on matkan aikana muokkautunut erilaiseksi kuin lähtötilanne. Lähtötilanne oli avoin tutkimuksen aiheen laajuuden vuoksi, jolloin tutkimusta olisi voinut lähteä suuntaamaan moneen eri näkökulmaan. Aiheen laajuus ja valittavina olevien kiinnostavien näkökulmien kirjo teki tutkimuksen alkuvaiheesta haastavan. Näkökulma valikoitui omien kiinnostuksen kohteiden, kirjallisuuden ja lopulta myös tutkimukseen osallistuneiden mukaan.

4.2.2 Fenomenografian taustat ja historiaa

Fenomenografian perustajana pidetään Ference Martonia, joka tutki 1970-luvulla Ruotsissa eri tieteenalojen tiedonmuodostusta ja opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Fenomenografianimityksen lähestymistavalleen Marton omaksui 1980-luvulla. Nimitys fenomenografia tulee sanoista “kuvata” ja “ilmiö”. Tämä lähestymistapa on kiinnostunut siitä, miten ympärillämme oleva maailma rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Eri henkilöillä voi olla hyvin erilaisia käsityksiä samasta asiasta. Arkikokemuksiimme nojaten monelle on varmasti tuttu sellainen tilanne, kun keskustelussa tai varsinkin opetuksessa huomaa, että henkilöt puhuvat aivan eri asiasta. Mistä tämä johtuu? Näillä ihmisillä on erilaisia käsityksiä ilmiöistä. Yksi puhuu aidanseipästä, kun toinen puhuu aidasta.

Kolmas ei näe asiaa kokonaisuutena. Keskustelu hankaloituu entisestään, jos henkilöt ymmärtävät asian luonteen eri tavoin. (Ahonen 1994, 114-115.) Ihmisen henkilökohtaiset kokemukset, odotukset ja tietopohja vaikuttavat eri tavoilla ilmiön ymmärtämiseen, muistamiseen ja oppimiseen. Näin ollen kaikki opittava ja muistettava aines on aina subjektiivinen tuotos. Tältä kannalta tarkasteltuna on loogista, että eri ihmiset käsittävät ja ymmärtävät samoja ilmiöitä eri tavoilla. (Gröhn 1992, 10.)

Ahosen (1994, 114-115) mukaan käsitysten erilaisuus johtuu ihmisten erilaisista kokemustaustoista. Käsitysten viitetausta vaihtelee henkilöstä riippuen, joten käsitykset ovat laadullisesti eli sisällöllisesti erilaisia. Jos verrataan asiantuntijan käsityksiä ihmisen arkikokemuksiin pohjautuviin käsityksiin, voidaan jälkimmäisiä kutsua esikäsitteiksi. Esikäsitteet ovat pohja sille, miten uudet kokemukset jatkossa ymmärretään, esimerkiksi opetus koulussa. Tästä syystä olisi tärkeää, että opettaja ehtisi paneutua oppilaidensa käsityksmaailman tarkasteluun. Esikäsitteet olisi tärkeää ottaa huomioon opetuksessa. Opetus ei välttämättä pysty muuttamaan esikäsitteitä, koska ne ovat niin voimakkaita. Tästä näkökulmasta ajateltuna fenomenografinen tutkimus voi herkistää opettajaa oppilaidensa ajattelulle. (Ahonen 1994, 114-115.) Oppimiseen liittyvien tutkimusten lisäksi fenomenografista lähestymistapaa on käytetty muun muassa liiketalouden ja informaatiolukutaidon tutkimuksessa. Maantieteellisesti lähestymistapa on levinnyt Ruotsista Australiaan ja Kaakkois-Aasiaan. 2000-luvulla fenomenografeilla on ollut ryhmittymiä ainakin Ruotsin Göteborgissa, Australiassa ja Hong Kongissa. (Limberg 2008, 612.) Koskinen (2011, 267) lisää, että amerikkalaisessa menetelmäkirjallisuudessa fenomenografiasta ei juurikaan puhuta.

Gröhn (1992, 12) tiivistää, mikä on fenomenografiassa olennaista. Fenomenografia ottaa tarkastelun kohteeksi sen, miten maailma näyttäytyy eri ihmisille heidän näkökannoistaan käsin. Tutkittavia kohteita lähestytään empiirisesti, useimmiten haastatteleamalla ihmisiä. Perimmäisenä pyrkimyksenä on tuoda esiin se laadullinen variaatio ja vaihtelu, joka liittyy ihmisten erilaisiin tapoihin käsittää todellisuuden ilmiöitä. (Gröhn 1992, 12.) Teoreettisesti fenomenografia on lähellä fenomenologiaa, mutta merkitseviä eroja kuitenkin löytyy. Fenomenologia painottaa yksilön kokemusten ymmärtämistä ja nostaa esiin sen, mikä kokemuksessa on kaikista olennaisinta ja mitä siitä ei voida erottaa. (Gröhn 1992, 11.)

4.2.3 Käsitykset tutkimuksen kohteena

Ahonen (1994, 116-117) toteaa, että fenomenografisen tutkimuksen pohjalla on käsitys ilmiöiden ja ajattelun suhteesta sekä ehdoista tiedonmuodostukseen liittyen. Ennen varsinaista tutkimusprosessia on hyvä tarkastella näitä teemoja. Fenomenografille ihminen on rationaalinen olento, joka

ajattelussaan liittää oliot ja tapahtumat niitä selittäviin yhteyksiin. Tällä tavalla koetuista ilmiöistä muodostetaan käsityksiä, joita tutkitaan empiirisesti. Kiinnostus kohdistuu laadullisesti erilaisiin tapoihin, joilla ympärillä olevaa maailmaa käsitetään. Termit “ilmiö” ja “käsitys” ovat fenomenografille saman asian kaksi puolta. Ilmiö on maailmasta saatu kokemus, josta ihminen rakentaa käsityksen. Tämän vuoksi ilmiö ja käsitys ovat erottamattomia ja samanaikaisia. Käsitys on siis kuva jostakin ilmiöstä, ja ihminen on muodostanut sen ajattelun ja kokemuksen avulla. (Ahonen 1994, 116-117.) Käsitykset nähdään merkityksenantoprosesseina, ja niillä on laajempi ja syvällisempi merkitys kuin mielipiteillä. Käsitysten muodostamisen apuna ja lopulta ilmaisemisen välineenä toimii kieli. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Eritellessään fenomenografisen lähestymistavan teoreettisia peruskäsitteitä sen perustaja Marton (1981) puhuu ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmista. Hän kuvailee esimerkkiä siitä, miten samaan asiaan liittyvää kysymystä voidaan tarkastella kahdella eri tavalla. Voidaan kysyä, miksi jotkut lapset menestyvät koulussa toisia lapsia paremmin. Kaikki vastaukset tähän kysymykseen ovat ilmaisuja, jotka kertovat todellisuudesta. Marton valaisee asiaa esittämällä Säljön (1981) toisenlaisen kysymyksenasettelun: ”Mitä ihmiset ajattelevat siitä, miksi osa lapsista menestyy toisia paremmin koulussa?” Tämän kysymyksen vastaukset kuvaavat haastateltujen ihmisen käsityksiä todellisuudesta. Edellä esitetyt kysymyksenasettelutavat ovat esimerkkejä kahdesta erilaisesta perspektiivistä. Marton kutsuu ensin esitettyä ensimmäisen asteen tutkimusnäkökulmaksi, koska se pyrkii ympäristön ilmiöiden ymmärtämiseen. Jälkimmäistä hän kutsuu toisen asteen näkökulmaksi, koska se ottaa tarkasteluun ihmisten käsitykset näistä ilmiöistä. Marton tunnusti molemmat näkökulmat tärkeiksi, mutta halusi kuitenkin painottaa toisen asteen näkökulman käyttöä. (Marton 1981, 177-178.)

Toisen asteen näkökulmaa pidetään tärkeänä useasta syystä. Martonin (1981, 178) mukaan tieto ihmisten erilaisista tavoista käsittää, tulkita, ymmärtää ja hahmottaa todellisuutta on itsessään hyvin arvokasta. On tärkeää huomata, että toisen asteen tutkimusnäkökulman antamaa informaatiota ei voida johtaa ensimmäisen asteen tuottamasta tiedosta. Jotta pääsemme ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevia ihmisiä todella, on tutkittava ihmisten käsityksiä sellaisenaan. (Marton 1981, 178.) Tällaisen tutkimuksen tarkoituksena on analysoida, kuvata ja ymmärtää ihmisten käsityksiä sekä kokemuksia. (Gröhn 1992, 8.)

Marton (1981, 182-185) on tehnyt tieteellisiä kokeita siitä, miten ihmiset ymmärtävät ja käsittävät opiskeltavaa sisältöä. Eräässä tutkimuksessa, jossa osallistuneet lukivat talouden lainalaisuuteen liittyvää kirjallisuutta, Marton ja kollegat huomasivat ratkaisevia eroavaisuuksia osallistujien tavoissa ymmärtää näitä peruskäsitteitä. Myös opetuksessa on tärkeää muistaa, että oppilailla on erilaisia käsityksiä, joita yritetään muuttaa, muunnella tai onnistuneesti korvata.

Oppilaan käsitykset eroavat oppikirjan tekijän käsityksistä sekä niistä, joita opettaja haluaisi oppilaan omaksuvan. Luokkahuoneessa voidaan luultavasti aina löytää vaihtelua oppilaiden tavoista ymmärtää käsitteitä ja periaatteita, joita opettaja tai oppikirja on nostanut esille. Siirryttäessä uuteen aiheeseen, käsite tai periaate on oppilaiden keskuudessa usein ymmärretty hyvin samankaltaiseksi kuin opettajan tai oppikirjan esittämä näkemys. Tätä ”auktorisoitua” käsitystä voidaan pitää yhtenä monista mahdollisista ymmärtämisen muodoista. (Marton 1981, 182-185.)

4.2.4 Fenomenografisen tutkimuksen vaiheet

Lähtöajatuksena fenomenografisessa tutkimuksessa on se, että ihminen on tietoinen olento, ja hän rakentaa käsityksiä ilmiöistä sekä suullisesti ilmaisee nämä tietoisesti muodostetut käsityksensä. Tästä syystä fenomenografi ei voi tyytyä tutkittavan kohteen ulkoiseen tarkkailuun, vaan on vuorovaikutuksessa hänen kanssaan, kohdistuen kiinnostuksensa tutkittavan tietoisuuteen. (Ahonen 1994, 121-122, Harren & Secordin 1979 mukaan.)

Ahonen (1994, 115) on esittänyt karkean jaottelun fenomenografisen tutkimuksen vaiheista, joka tiivistää hyvin fenomenografisen tutkimuksen etenemisen. Ensimmäisessä vaiheessa tutkijan huomio kiinnittyy johonkin käsitteeseen, josta hän huomaa esiintyvän useita toisistaan poikkeavia käsityksiä. Tutkija voi esimerkiksi lähteä selvittämään, miten taloudellinen lama ymmärretään. Toisessa vaiheessa tutkija perehtyy aiheita käsittelevään kirjallisuuteen ja jäsentää aihepiiriin liittyviä näkökantoja. Kolmannessa vaiheessa tutkija hankkii aineiston. Aineistonhankinta tapahtuu usein haastatteleamalla henkilöitä, jotka kertovat käsityksistään kyseiseen aiheeseen liittyen. Neljännessä vaiheessa käsitykset luokitellaan perustuen niistä löydettyihin merkityksiin. Jotta tutkija pystyy ilmaisemaan käsitysten erilaisuutta, ne kootaan vielä ylemmän tason merkitysluokiksi. (Ahonen 1994, 115.) Tutkimuksen alkuvaiheessa on tärkeää, että tutkija määrittää ja lisää ymmärrystään tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, jotta havaitsee sen ulkoisen ja sisäisen rakenteen, ilmiön useat erilaiset merkitykset ja ominaispiirteet, jotka voidaan yhdistää ilmiöön eri konteksteissa ja tilanteissa. Yksi tapa saavuttaa tämä ymmärrys on opiskella ja tarkastella ilmiöstä tehtyä tutkimusta eri tutkimussuuntausten valossa. Tavoitteena on, että tutkija olisi mahdollisimman avoin vaihteleville kokemuksille, joita saattaa nousta esiin hänen oman tutkimuksensa myötä. Perehtymisen tarkoituksena ei ole tuputtaa tutkijalle jotain tiettyä käsitystä tutkimuksen aiheena olevasta ilmiöstä. (Limberg 2008, 613.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa yleisin aineistonhankintamenetelmä on haastattelu, koska siinä toteutuu fenomenografiseen tiedonkäsitykseen vahvasti kuuluva intersubjektiivisuus. Aina kun pyrimme saamaan tietoa toisen ihmisen ajattelusta, on mukana myös oma tietoisuutemme. Oman tietoisuutemme rakenteet heijastuvat siihen, millä tavoin tulkitsemme toisen ihmisen ajatuksia.

Intersubjektiivisuus edellyttää kolmea asiaa. Ensinnäkin haastattelijan tulee tiedostaa omat lähtökohtansa arvioidakseen niiden mahdollista vaikutusta tutkittavan sanomisiin. Toiseksi tutkijan tulee kuunnella tarkasti, mitä tutkittava kertoo. On oltava aktiivinen kuuntelija, joka kysyy seuraavan kysymyksensä haastateltavan kertoman perusteella ennemminkin kuin oman haastattelurunkonsa mukaan. Jos haastattelija keskittyy haastateltavan puhuessa jo seuraavan kysymyksen miettimiseen, saattaa häneltä mennä jotain tärkeää ohi, mistä olisi voinut syntyä hedelmällisiä jatkokysymyksiä. Kolmanneksi haastateltavan tulee voida luottaa tutkijaan ja vuorovaikutuksen heidän välillään tulisi olla luontevaa keskustelua, ei kuulustelua. Tutkittavalle tulee antaa aikaa. Ihannetilanne olisi sellainen, että tutkittavia haastateltaisiin asiasta useaan kertaan monena päivänä, jolloin luottamussuhdekin olisi parempi. (Ahonen 1994, 136-137.) Tärkeintä on kysymysten avoimuus. Näin erilaiset käsitykset pääsevät aineistosta esille. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Ahosen (1994, 137-138) mukaan fenomenografia vaatii syvähaastattelua. Syvähaastattelussa kysymykset ja vastaukset spiraalinomaisesti työntyvät teemojen ääri- ja syvyysalueille, jolloin päästään käsiksi laadulliseen tietoon. Syventävät kysymykset kumpuavat haastateltavan kertomasta. Jotta haastattelija pystyy toteuttamaan syvähaastattelun, tulee hänen hallita aiheensa teoreettisesti hyvin sekä osata muotoilla kysymyksiä haastattelutilanteeseen sopivaksi. Tässä auttaa esihaastatteluiden tekeminen, jonka yhteydessä tutkija pystyy tarkastelemaan, kuinka pystyy kehittelemään ja muokkaamaan kysymyksiään haastattelutilanteissa, pystyykö seuraamaan samalla haastateltavan ajattelua ja esittämään kysymyksiään tarpeeksi ymmärrettävästi. Haastattelua ei tarvitse etukäteen strukturoida valmiiksi yhtenäisiksi kysymyksiksi. Haastattelurungossa voi olla kirjattuna vain tutkimusongelmien perusteemat ja muutama niihin liittyvä kysymys. Tehtävät haastattelut ovat siis usein avoimia tai puolistrukturoituja. Jälkimmäistä voidaan kutsua myös teemahaastatteluksi, koska siinä on päätetty ennalta käsiteltävät teemat, mutta ei valmista kysymyslistaa. Tämän tyyppisissä haastatteluissa tutkija pystyy muotoilemaan kysymykset juuri tilanteeseen sopiviksi. (Ahonen 1994, 137-138.)

Myös Gröhn (1992, 18) toteaa haastattelun olleen jo pitkään fenomenografisen tutkimuksen perinteisin menetelmä. Haastattelun kautta päästään parhaiten kiinni haastateltavan ajatuksiin. Haastattelurunko on avoin, mutta kuitenkin tarkasti mietitty. Kysymysten muotoilussa tulee olla tarkka. Haastattelun edetessä haastattelija pyytää haastateltavaa tarkentamaan ajatuksiaan ja saamaan esiin käsiteltävästä ilmiöstä mahdollisimman monia piirteitä ja vivahteita. Saatuja tuloksia tarkastellaan kvalitatiivisesti toisistaan poikkeavina käsitystapoina. Kvalitatiivinen eroavaisuus tarkoittaa muutosta, joka tapahtuu ilmiön ymmärtämisessä. Tieto ei pelkästään lisäänty, vaan ilmiön ymmärtämisen tavat lisääntyvät. Uusia piirteitä tulee mukaan ilmiön käsittelyyn. Aineistoa

analysoidessa luokittelua tehdään aina aineistoon perustuen, ei etukäteen. Jotta lukija pystyisi ymmärtämään mahdollisimman hyvin erilaisia käsitystapoja, raportissa tuodaan esiin runsaasti havainnollistavia aineistolainauksia. (Gröhn 1992, 18-19.)

4.2.5 Tutkimuksen luotettavuus ja kritiikki

Viime vuosina tavat arvioida laadullisen tutkimuksen laatua ja luotettavuutta ovat tulleet monipuolisemmiksi. Laadullinen analyysi pohjautuu tutkijan omakohtaiseen tulkintaan. Analyysin luotettavuutta tarkasteltaessa tulee pohtia, onko tulkinta uskollinen aineistolle. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Fenomenografia on osoittautunut tuloksekkaaksi ja antoisaksi menetelmäksi empiirisessä tutkimuksessa. Fenomenografiset löydökset ovat antaneet ilmiöiden uusien ominaisuuksien näyttäytyä, pitäen mukanaan uusia näkökulmia ja merkitysvivahteita verrattuna tavallisempiin tutkimusmalleihin. Yksityiskohtaisempi käsitys ilmiöstä, joka saadaan fenomenografisessa tutkimuksessa kuvaamalla käsitysten eroja, merkitsee holistista näkemystä tarkastellusta ilmiöstä. (Limberg 2008, 614.) Luotettavuuden vuoksi on erittäin tärkeää, että tutkija havaitsee aineistostaan tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä kuvaavat erilaiset käsitykset ja pystyy kirjoittamaan ne raporttiin auki mahdollisimman avoimesti. (Koskinen 2011, 277.)

Fenomenografia on kohdannut myös kritiikkiä. Sitä on kritisoitu erityisesti siitä, että se ei ota huomioon kontekstia. Riskinä on, että haastattelija ja haastateltava eivät viittaa samaan ilmiöön haastatteluissa, kun käsitykset on irrotettu tietystä tilanteesta tai kontekstista. Tämä koskettaa tutkimustulosten luotettavuutta. Ongelmaa on pyritty ratkaisemaan toteuttamalla tutkimuksia, jotka liittyvät todellisiin prosesseihin tai tilanteisiin, joihin tutkittava on tutkimuksen aikana osallistunut. Toinen tapa vastata ongelmaan on taata, että haastattelut on viety läpi tavalla joka merkitsee tutkittavaa ilmiötä tilanteissa ja konteksteissa, jotka ovat haastateltavalle tuttuja, ja jossa on pohja molemminpuoliselle ymmärrykselle tutkija-tutkittava –suhteessa. (Limberg 2008, 614.) Myös Sin (2010, 308) toteaa, että kirjallisuudessa on kritisoitu haastattelujen luotettavuutta ja on epäilty, pystyvätkö haastattelut tarjoamaan virheetöntä kuvausta itsestä ja maailmasta.

Huusko ja Paloniemi (2006, 166) huomauttavat, että käsitykset ovat aina suhteellisia, ne rakentuvat sosiaalisesti ja ammentavat merkityksensä kokonaisuuksista. Kun käsitykset nähdään tällä tavalla, on välttämätöntä ottaa huomioon kontekstuaalisuus. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Kontekstuaalisuuden ohittamisesta voi seurata ongelmia, koska sama ilmaus voidaan ymmärtää eri tavoin eri olosuhteissa ja eri ajankohtana. Tästä voi seurata erilaisia merkityksiä. Juuri tästä fenomenografia on saanut osakseen kritiikkiä. Käsitykset ovat aina konteksti- ja tilannesidonnaisia, joten tutkija ei välttämättä pysty luomaan samankaltaista kuvaa tutkittavan havaitsemasta

maailmasta. (Koskinen 2011, 270.) Tutkimuksen luotettavuudesta ja kritiikistä puhutaan lisää pohdinnan yhteydessä luvussa 6.3 Tutkimuksen arviointia.

4.2.6 Fenomenografian piirteet omassa tutkimuksessa

Fenomenografia näyttäytyy omassa tutkimuksessani koko tutkimusprosessia ohjaavana tutkimussuuntauksena, ei pelkästään metodina tai analyysimenetelmänä. Se vaikuttaa taustalla, mistä näkökulmasta ja mistä lähtökohdista olen lähtenyt tutkimustani työstämään. Tutkimukseni kohteeksi muodostuivat *käsitykset* globaalikasvatuksesta. Aloin lukemani perusteella kiinnostua globaalikasvatuksesta ilmiönä ja pidän siihen liittyviä asioita tärkeinä. Luettuani aihetta käsittelevää kirjallisuutta, minulle selvisi nopeasti, että globaalikasvatus määritellään monin eri tavoin lähteestä riippuen. Määritelmät vaihtelivat suppeista näkemyksistä laajempiin näkemyksiin. Löysin myös muutamia muita termejä, joilla puhuttiin samasta asiasta. Globaalikasvatuksen käsite on suhteellisen tuore, mutta samoista asioista on puhuttu vuosikymmenien mittaan monilla eri käsitteillä. Tulevana opettajana minua alkoi kiinnostaa opettajan näkökulma aiheeseen ja se, millaisia merkityksiä opettajat globaalikasvatukselle antavat. Tutkimuskysymykset tarkentuivat käsitysten tutkimiseen, ja pyrin tekemään kysymystenasettelut sillä tavoin, että huomio kiinnitetään niissä juurikin käsityksiin.

Kun tiesin tutkivani käsityksiä, tuntui luonnolliselta ja selvältä valita tutkimussuuntaukseksi fenomenografia. Tärkeää oli tutustua siihen, mitä käsityksillä tarkoitetaan. Prosessin aikana sain muistuttaa itseäni useasti siitä, että tutkimukseni kohteena ovat nimenomaan opettajien *käsitykset*, ei itse opettajat. Fenomenografia näkyy aineistonhankinnassani. Edellä todettiin, että haastattelu on yksi käytetyimmistä fenomenografisen tutkimuksen aineistonkeruutavoista, koska haastattelun kautta ajatellaan pääsevän parhaiten kiinni ihmisten käsityksiin. Haastattelussa on mahdollisuus tarkentaa, kysyä ja päästää haastateltava itse kertomaan asioista vapaasti. Haastattelu oli myös minulle ennestään tuttu menetelmä, joten päätös haastatteluiden tekemisestä syntyi nopeasti.

4.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta

Tutkimuksessani tarkastelen kuuden opettajan käsityksiä. Tässä alaluvussa kerron tarkemmin tutkimukseni kohdejoukosta ja siitä, miten aineistonhankintaprosessi konkreettisesti eteni. Lisäksi kerron valitsemastani aineistonkeruutavasta, teemahaastattelusta.

Lähdin etsimään haastateltavia ensin kahdesta maakunnasta. Kiinnostukseni oli tarkastella myös alueellisia eroja haastateltavien käsityksissä. Etsin haastateltavia lähettämällä sähköpostia useiden koulujen rehtoreille sekä suoraan opettajille. Liitteessä 1 on nähtävissä

haastattelupyyntöni. Haastateltavien etsiminen osoittautui kohdallani kuitenkin erittäin haasteelliseksi, jolloin luovuin myös useamman maakunnan ottamisesta mukaan tutkimukseen. Lopulta löysin kuusi opettajaa, jotka työskentelevät kaikki Pirkanmaan alueella kahdessa eri kunnassa. Ennen haastattelujen tekemistä anoin tutkimusluvut näiltä kunnilta. Luvat järjestyivät nopeasti. Heidän koulutustaustansa oli luokanopettaja/erityisopettaja/lastentarhanopettaja (esikoulun opettaja). Heidän työkokemuksensa vaihteli kahdesta vuodesta 20 vuoteen. Haastattelut toteutettiin tammi-maaliskuussa 2018. Kaikki haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Haastatteluiden kesto vaihteli noin puolesta tunnista tuntiin. Ennen haastattelun aloittamista pyysin jokaiselta haastateltavalta kirjallisen suostumuksen aineiston nauhoittamiseen ja käyttöön pro gradu –tutkielmassa. Samassa paperissa kysyin muutaman taustakysymyksen, joita olivat ikä, koulutustausta, työvuodet opettajana ja senhetkinen luokkataso, jota opettaa. Suostumus haastattelututkimukseen löytyy liitteestä 3. Haastateltavat valitsin sen perusteella, kuka vastasi myöntävästi tutkimuspyyntöni. Osallistumista olin rajannut ainoastaan sillä perusteella, että haastateltava olisi opettaja, tai toiminut opettajana työuransa aikana. Heidän kokemuksensa ja käsityksensä globaalikasvatuksesta pohjautuvat joko esiopetuksen tai alakoulun kontekstiin.

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, joka on yksi yleisimmistä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruutavoista (Eskola & Suoranta 1998, 85). Haastattelu on myös yksi käytetyimmistä fenomenografisen tutkimuksen menetelmistä (ks. Gröhn 1992, Ahonen 1994, Limberg 2008). Haastattelun päätavoitteena on selvittää ihmisten käsityksiä ja ajatuksia jostain asiasta. Se on keskustelua, joka tapahtuu kuitenkin tutkijan johdattelemana. Yksinkertaisesti haastattelutilanteessa haastattelijä esittää kysymyksiä haastateltavalle. Haastattelu on vuorovaikutustilanne haastattelijan ja haastateltavan välillä. (Eskola & Suoranta 1998, 85.) Haastattelijä on kielellisessä vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa, joka tekee haastattelusta ainutlaatuisen aineistonhankintamenetelmän. Tämä tuo mukanaan haittoja sekä etuja. Haastattelun joustavuutta pidetään yhtenä suurimmista eduista. Haastattelun muita etuja ovat muun muassa se, että kysymysten järjestystä voidaan vaihdella ja vastauksia voidaan tulkita paremmin kuin esimerkiksi postikyselyn vastauksia. Jos aiheita ei ole tutkittu vielä paljon eikä vastausten suuntia voida etukäteen aavistella, on haastattelu hyvä menetelmä. Haastattelussa voidaan myös tehdä lisäkysymyksiä ja pyytää perusteluja vastauksille. Haastattelu valitaan myös usein siitä syystä, jos tiedetään, että keskustelu voi ajautua monille tahoille haastattelutilanteessa. Haastattelu sisältää myös ongelmia. Se on aikaa vievää ja työläs toteuttaa. Virhelähteitä voi aiheutua haastateltavasta, haastattelijasta tai koko tilanteesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 204–205.)

Erilaisia haastattelulajeja löytyy moniin eri tilanteisiin sopivaksi. Tässä tutkielmassa käytettiin teemahaastattelua. Teemahaastattelussa käsiteltävät teema-alueet ja aihepiirit on määritelty etukäteen. Kysymyksiä ei ole kuitenkaan kirjoitettu tarkkaan muotoon eikä niiden järjestystä ole määrätty, mikä on strukturoidulle haastattelulle tyypillistä. Haastattelijan johdattamana kaikki teema-alueet käydään läpi, mutta niiden laajuus ja järjestys voi olla erilainen eri haastatteluissa. Valmiiden tarkkojen kysymysten sijaan haastattelijalla voi olla tukilista käsiteltävistä teemoista. (Eskola & Suoranta 1998, 86.) Teemahaastattelussa keskustelu kohdentuu siis edeltä määriteltyihin teemoihin (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48).

Teemahaastattelu-nimi tuo mukanaan useita hyötyjä. Haastattelukertojen määriä tai sitä, kuinka syvälle haastatteluissa mennään, ei määritellä. Teemahaastattelu sopii sovellettavaksi sekä kvalitatiiviseen että kvantitatiiviseen tutkimukseen. Teemahaastattelu-nimestä käy ilmi tämän haastattelun olennaisin sisältö eli se, että haastattelu muotoutuu keskeisten teemojen ympärille. Tutkittavien ääni tuodaan kuuluviin ja korostetaan sitä, että ihmisten omat tulkinnat ja merkitykset asioista ovat keskeisiä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48).

Haastattelujen tekemisen aikana sain kokea menetelmät hyödyt ja haasteet. Koin teemahaastattelun sopivan hyvin käsitysten tutkimiseen ja sain mielestäni muodostettua hyvän haastattelurungon. Useat haastattelut etenivät pitkälti rungon mukaan, mutta jonkin verran järjestystä muuteltiin. Haastateltava pääsi tarttumaan hänelle tärkeisiin asioihin ja joidenkin kanssa jostakin teemasta keskusteltiin enemmän kuin toisten kanssa. Haastattelussani oli viisi teema-aluetta, jotka olivat seuraavanlaiset: globaalikasvatus käsitteenä, globaalikasvatuksen toteuttaminen, vaatimukset, merkitykset asialle ja koulun rooli globaaliin vastuuseen kasvattamisessa. Eniten keskustelua jokaisen haastateltavan kanssa tuli globaalikasvatuksen toteuttamisesta. Mielestäni kysymysteni kautta päästiin hyvin kiinni haastateltavien käsityksiin. Haastattelun tekeminen ei ole kuitenkaan helppoa, ja lisäkysymyksiä olisi varmasti voinut esittää vielä lisääkin. Haasteena haastattelun tekemisessä koin haastateltavien löytämisen. Menetelmä oli työläs ja aikaa vievä, mutta sopi mielestäni hyvin tutkielmalleni.

Haastatteluun valmistauduin tekemällä useita versioita haastattelurungostani ja pohtimalla käsittelyyn otettavia teemoja. Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 72) mukaan on suotavaa tehdä esihaastattelu ennen varsinaisten haastattelujen aloittamista. Esihaastattelun avulla päästään testaamaan haastattelurunkoa, teemojen järjestystä ja kysymysten asettelua. Samalla saadaan selville haastatteluun tarvittava aika. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 72.) Toteutin ennen varsinaisia haastatteluja yhden esihaastattelun, jonka avulla pääsin vielä muokkaamaan ja viilaamaan haastattelurunkoani. Sain myös tuntumaa haastattelutilanteesta ja pääsin miettimään kysymysten

asettelua. Sain tietää myös suurpiirteisen haastatteluun tarvittavan ajan, jolloin pystyin kertomaan haastateltaville paljonko tarvitsemme aikaa tapaamista varten.

4.4 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen aineistoa analysoiva tutkija kohtaa suuren määrän erilaisia valintoja. Tutkimusprosessin aikana kohdataan monenlaisia päätöksiä pienistä ja isoista asioista. Jotkut päätöksistä tehdään ennen aineistonkeruuvaihetta, mutta osa tehdään analyysivaiheessa. Tutkijalla on saattanut olla mielessä jo aiemmin, miten analyysinsä toteuttaa, mutta usein toimintatapa konkretisoituu vasta varsinaista analyysia aloitettaessa. (Eskola 2018, 210.)

Tein aineiston analyysin Tuomen ja Sarajärven (2018) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* -kirjassa esittämän mallin mukaan, joka pohjautuu Milesin ja Hubermanin (1994) esittämään kuvaukseen. Analyysimenetelmä on aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Analyysi aloitettiin haastatteluiden kuuntelemisella ja sanatarkalla litteroinnilla. Perehdyin haastatteluiden sisältöön huolellisesti. Karkeasti ajateltuna analyysi eteni kolmessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa eli *redusoinnissa* alkuperäisdata pelkistettiin ja aineistosta jäi jäljelle olennainen. Epäolennaiset asiat karsittiin pois, jolloin aineistoa oli helpompi käsitellä. Tein analyysia tutkimuskysymys kerrallaan, ja aluksi tarkastelin aineistoa ensimmäisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta. Esitin aineistolleni kysymyksiä ja etsin haastatteluista tutkimuskysymyksiä kuvaavia ilmaisuja, jotka merkkasin värikoodein. Näistä ilmauksista tein pelkistetyt ilmaukset, jotka listasin allekkain erilliseen Word-tiedostoon. Poimin siis haastatteluaineistosta tutkimustehtävää kuvaavia ilmauksia ja kirjoitin niistä pelkistetyt ilmaukset. Pelkistetyt ilmaukset kertovat tiivistettynä sen, mitä alkuperäisilmauksessa sanottiin.

Pelkistämisen jälkeen siirryin analyysin toiseen vaiheeseen, *klusterointiin* eli ryhmittelyyn. Etsin pelkistetyistä ilmauksista samankaltaisuuksia ja ryhmittelin aineistoa. Tässä kohtaa kävin tarkasti läpi redusoinnissa poimimiani ilmauksia. Niputin samaa asiaa kuvaavia ilmauksia yhteen ja tein ilmauksista luokkia. Tässä vaiheessa muodostuivat analyysin alaluokat. Jokaisen alaluokan nimesin aina sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tässä kohtaa aineiston käsittely helpottui, koska se oli jo tiiviimmässä muodossa.

Kolmas vaihe on *abstrahointi* eli käsitteellistäminen, jossa yhdistelin edellisessä vaiheessa muodostamia alaluokkia. Muodostin alaluokista yläluokkia, yläluokista pääluokkia ja niistä edelleen yhdistäviä luokkia. Luokat nimettiin aineistoa kuvaavilla käsitteillä. Tämä vaihe ei ollut helppo, koska analyysia olisi voinut viedä moneen suuntaan ja tuli tarkkaan pohtia, mitkä alaluokat yhdistää minkäkin yläluokan alle. Käsitteellistämisessä siirrytään haastatteluaineiston

alkuperäisilmaisuista teoreettisiin käsitteisiin, jolloin etsin löytämilleni asioille yleisempiä, teoreettisia käsitteitä, jotka sisältävät alkuperäisdatassa ilmaistun tiedon. Abstrahointia voi jatkaa niin pitkälle, kuin aineiston puolesta pystyy. Omassa analyysissäni yhdistin alaluokista yläluokat (eli pohdin mitkä alaluokat kuvaavat samaa ilmiötä ja minkä käsitteen alle voisin ne yhdistää), yläluokista pääluokat ja lopuksi jokaisesta tutkimuskysymyksestä yhden yhdistävän luokan. Tuomi ja Sarajärvi oppaassaan muistuttavat, että luokkia yhdistellessä täytyy pitää koko ajan mielessä, että polku alkuperäisilmauksiin säilyy eikä mitään olennaista katoa. Abstrahointiprosessissa tutkija tulee muodostaneeksi kuvauksen tutkimuskohteestaan käsitteiden avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122-127.)

Kiviniemi (2018, 74) kirjoittaa siitä, kuinka tutkimusongelma voi olla hyvin moniselitteinen tutkimusprosessin alussa. Sillä on aikaa muotoutua ja täsmentyä prosessin aikana. Työtä tehdessä voidaan tukeutua erilaisiin johtoajatuksiin, työhypoteeseihin ja tai johtolankoihin, joihin perustuen tutkimuksen etenemiseen liittyviä päätöksiä tehdään. Johtoajatuksinkin voivat vaihtua toisenlaisiksi esimerkiksi kenttäkokemuksista saadun informaation myötä. (Kiviniemi 2018, 74-75.) Omassa työssäni johtoajatus on pysynyt suhteellisen samankaltaisena, mutta sitä tavoittelevat tutkimuskysymykset ovat muuttaneet muotoaan useita kertoja. Niiden sisältöä, lukumäärää ja sanamuotoja on vaihdeltu ja pohdittu useaan otteeseen. Haastattelukysymykset tehtiin perustuen sen hetkisiin tutkimuskysymyksiin, mutta analyysivaiheessa haastatteluiden sisältö toi mukanaan kiinnostavia lisänäkökulmia, jotka myös muokkasivat tutkimuskysymysten asettelua hieman.

Analyysia tehdessäni kohtasin joukon ongelmia. Ensin olin ajatellut tekeväni fenomenografisen perinteen mukaan fenomenografisen analyysin. Tein analyysia ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta, mutta kohtasin asioita, joista fenomenografiaa onkin kritisoitu. Se ei ota huomioon kontekstia, jolloin riskinä on, että haastattelija ja haastateltava puhuvat eri asioista (Limberg 2008, 614). Fenomenografia ikään kuin pilkkoo asiat ja irrottaa käsitykset ihmisistä. Lähdin ratkaisemaan asiaa pohtimalla, mitä tutkimustehtävä vaatii ja jätin metodin tiukan seuraamisen sikseen. Analyysimenetelmäksi valikoitui lopulta edellä kuvattu aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jota pystyy soveltamaan jokaiseen laadullisen tutkimuksen perinteeseen sopivaksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Boothin (2001, 171) ajatukset vahvistivat valintaani. Hän kirjoittaa, että fenomenografia vie eteenpäin tiettyjä metodologisia periaatteita, mutta ei määrää käytettyjä metodeja. Niiden oletetaan vaihtelevan tutkimuskysymysten tarpeiden mukaan. Fenomenografia ei ole ohjailevaa. (Booth 2001, 171.) Jälkeenpäin koin sisällönanalyysin toimivaksi ja sopivaksi analyysimenetelmäksi juuri tälle aineistolle ja olen tyytyväinen, että muutin suuntaa tässä asiassa prosessin aikana.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa raportoin tutkimukseni tulokset. Tulokset raportoidaan tutkimuskysymys kerrallaan, jotta tekstiä olisi helppo seurata. Luku sisältää paljon sitaatteja litteroiduista haastatteluista, mikä lisää tulosten luotettavuutta. Aineistolainauksissa haastateltavat on numeroitu (H1= Haastateltava 1, H2= Haastateltava 2 jne.) Tulosluku sisältää neljä alalukua, jotka ovat *Opettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta, Globaalikasvatuksen toteuttaminen, Asenteen, arvojen ja kokemusten vaikutus globaalikasvatuksen toteuttamiseen sekä Globaalikasvatus kuuluu kaikille*.

5.1 Opettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni pyrkii vastaamaan kysymykseen ”Millaisia käsityksiä opettajilla on globaalikasvatuksesta?” Pyrin selvittämään, miten opettajat itse ymmärtävät globaalikasvatuksen käsitteen ja mitä teemoja ja osa-alueita he siihen liittävät. Analyysin tuloksena syntyi yksi yhdistävä luokka *Opettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta*, joka jakautuu kahteen pääluokkaan, joita ovat *Globaalikasvatuksen käsite* ja *Globaalikasvatuksen sisällöt*. Pääluokat jakautuvat useisiin yläluokkiin, joiden sisältö käydään läpi hyödyntäen aineistolainauksia.

5.1.1 Globaalikasvatuksen käsite

Opettajat määrittivät globaalikasvatuksen käsitteen hyvin vaihtelevin tavoin ja liittivät siihen erilaisia asioita. Toisaalta myös yhtäläisyyksiä löytyi paljon. Seuraavaksi tarkastellaan, miten haastattelemani opettajat ymmärtävät globaalikasvatuksen ja miten se heille näyttäytyy.

Laajuus

Kaikissa haastatteluissa kävi ilmi, että globaalikasvatuksessa on kyse hyvin laajasta ilmiöstä. Globaalikasvatusta ilmentää kokonaisvaltaisuus ja läpileikkaavuus. Globaalikasvatuksen käsitteen sisälle mahtuu hyvin isoja kokonaisuuksia ja sen sisältämät teemat ovat hyvin monipuolisia ja monisyisiä. Käsitteen laajuus tuo haasteen sen ymmärtämiselle. Erään haastateltavan mukaan, jos tarkastelemme asioita oikein laajasta näkökentästä, lähes kaikki asiat voi liittää jollain tapaa globaalikasvatukseen. Globaalikasvatus koostuu useammista rakennuspalikoista. Se sisältää

taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen puolen, sekä siihen liittyy vahvasti ympäristökysymykset ja yhteiskunnalliset teemat. Käsitteellä on myös runsaasti synonyymeja, joka ei ainakaan helpota asian hahmottamista. Haastateltavien mukaan synonyymeiksi liitetään usein maailmankansalaisuus, kestävän tulevaisuuden rakentaminen ja ekososiaalinen sivistys. Kaikki nämä käsittelevät samaan aihepiiriin liittyviä teemoja.

"Tota, no siis mä nyt nään, että tätä globaalikasvatuksen aika niinku laajana käsitteenä, että ihan siis tälläsenä et sisältää ihan tämmösiä niinku arjen taitoja ja tälläsiä niinku yhteiskunnassa pärjäämisen kannalta tärkeitä taitoja." (H2)

"No mä määrittelen sen Arto O. Salosen tapaan, kun hän puhuu opetussuunnitelmassa ekososiaalisesta sivistyksestä ja maailmankansalaisuudesta ja kestävän tulevaisuuden rakentamisesta. Niin mä määrittelen sen sitä kautta." (H5)

"No siinähan käsitellään kaikkea periaatteessa." (H6)

Läpileikkaavuudesta kertoo se, että globaalikasvatus nähdään ikään kuin kattokäsitteenä monelle muulle termille. Se liittyy moneen asiaan ja tulee esille monessa. Globaalikasvatus liitettiin vahvasti arjen taitoihin, joka vahvistaa sitä, että koulussa globaalikasvatuksen tulisi näkyä kaikessa toiminnassa. Sitä voidaan tarkastella eri näkökulmista ja miettiä miten globaalikasvatuksen ulottuvuus voisi näkyä eri oppiaineissa. Globaalikasvatus sisältää isoja teemakokonaisuuksia, jotka nivoutuvat moneen asiaan. Se käsittelee asioita jotka kuuluvat oikeastaan ihan kaikkeen kasvatukseen, mutta näkökulma on globaali.

"-- no mulle siis se globaalikasvatus on nimenomaan se isompi, isompi koko tavallaan semmonen kukkanen ketjussa --." (H4)

"-- mut että haluaisin nähdä sen enemmän semmosena myös niinku että se ei oo oppiainesidonnaista, vaan että semmosia isompia kokonaisuuksia --." (H4)

Tiedostamattomuus

Gloaalikasvatus on osittain myös tiedostamatonta kasvatusta, koska se näyttäytyy välillä epäsuorasti ja linkittyy vahvasti arjen taitoihin. Useissa haastatteluissa tuli ilmi, että globaalikasvatus tapahtuu piilossa. Ei välttämättä tiedosteta, että tässä tapahtuu nimenomaan globaalikasvatusta. Haastatteluiden aikana parikin haastateltavaa aihetta pohtiessaan huomasi, että onkin oikeastaan toteuttanut enemmän globaalikasvatusta mitä ensin ajatteli. Koska globaalikasvatuksen teemat ovat arjen toimintoihin liittyviä, ei välttämättä tiedosteta siinä tapahtuvan globaalikasvatusta.

"Et se on varmaa aika semmost piilossa tapahtuvaa myöski usein." (H1)

" -- koen että aika lailla sillain niinkun piilossakin sitä paljon on, just semmosissa keskusteluissa ja mitä niinkun tehdään ja miten se arki niinkun rakentuu --." (H4)

Konkreettisimmillaan globaalikasvatus on arjen taitoja, joiden tulisi tulla näkyviin päivittäin. Globaalikasvatus on taitoja kuinka toimia muiden kanssa ja kuinka toimia yhteiskunnassa. Ne ovat arjen tilanteita, joissa ei välttämättä tiedosteta, että nyt edistetään globaalikasvatusta. Jos tietoisesti mietittäisiin tällaisia konkreettisia esimerkkejä globaalikasvatuksen edistämisestä arjessa, niin niitä löytyisi varmasti useita.

" -- taidot mitä globaalikasvatuksella, ainakin mitä mun mielestä globaalikasvatuksella on niinkun tarkoitus välittää oppilaille, niin ne on aika semmosia arjessa näkyviä taitoja." (H2)

" -- uskontoki esimerkiksi, et neki on semmosii asioit, varsinki etiikka-jaksot mitkä kuuluu jokapäiväiseen elämään. Välil tulee semmonen olo miks tarvii erikseen käydä tätä ku just oli kiusaamistilanne mis just puhuttiin näit samoja asioita." (H1)

Konkreettisuus

Varsinkin alakoulussa ja mitä pienemmistä oppilaista puhutaan, globaalikasvatus on hyvin konkreettista. Teemojen tarkastelu lähtee omasta elämästä, oman lähiyhteisön näkökulmasta. Monia globaalikasvatuksen teemoja voi käsitellä eri näkökulmista ja niiden käsittely suunnitellaan aina ikätasolle sopivin tavoin. Pienten oppilaiden kanssa on tärkeää lähteä liikkeelle omasta yhteisöstä. Kun ymmärretään omasta yhteisöstä ja on harjoitettu ns. kotikansainvälisyyttä, voidaan pikkuhiljaa lähteä laajentamaan asioita isompaan mittakaavaan ja tarkastella esimerkiksi muita kulttuureja.

"Mutta et jotenki varsinki ku ollaan alakoulussa niin lähtis enemmän sieltä, siitä omasta yhteisöstä ja niistä omista, omista lähtökohdista ja sitte laajentaa sinne, sinne niinku muihin maihin ja vähä isompaan mittakaavaan." (H2)

" -- et se on ehkä semmonen globaali, tai lokaalista globaalin ehkä, miten pitää ekaks mennä että." (H1)

Keskeisyys

Opettajien puhuessa globaalikasvatuksesta he ottivat esille, että sen teemoja tulee ehdottomasti käsitellä koulussa. Muutamassa haastattelussa sanottiin, että se on yksi tärkeimmistä asioista, joita

meidän koulussa tulisi opettaa. Kun ilmiötä tarkastellaan laajasti ja mietitään, mihin kaikkeen globaalikasvatuksen teemat liittyvät, sen voidaan nähdä liittyvän isoihin maailmanlaajuisiin teemoihin.

"No siis, niinku sanoinki jo tossa mut et et kyl mä nyt oon sitä mieltä et jos jotain alakoulussa pitäis oppii nii on semmonen niinku itsensä kunnioittaminen ja kaverin kunnioittaminen, ja et kyl se mun mielest se kuuluu myös tähän globaalikasvatukseen." (H1)

"Että ehottomasti moraalinen velvoite ja sen takii tää on nyt ihan äärettömän tärkeä asia siel koulussa ottaa puheeks sitte että, että jos johonki pystys vaikuttaa, niihin tulevaisuuden toivoihin pystys vaikuttaa." (H1)

Opettajalla on vaikutusvaltaa, koska koulu pystyy kokoamaan kokonaisia ikäluokkia ja näin ollen vaikuttamaan suuriin joukkoihin. Koulun tulee hyödyntää tämä potentiaali ja välittää eteenpäin globaalikasvatuksen arvoja ja siihen liittyviä taitoja. Globaalikasvatus on siis koulun tehtävä. Ja jos ei ainoastaan koulun, niin koululla on siinä ainakin suuri rooli.

Mittakaava

Perustavanlaatuinen ajatus, joka liittyy globaalikasvatukseen, on se, että asioita tarkastellaan laajemmasta mittakaavasta. Maailmassa on muutakin kuin vain oma lähiyhteisömme tässä ympärillä ja meidän tapamme ja kulttuurimme. Haastateltavat toivat esille, että globaalikasvatuksessa tarkastelu siirretään ajattelemaan koko maailmaa, ei vain omaa itseä. Tarkastellaan asioita suuremmasta mittakaavasta ja ollaan kiinnostuneita ilmiöistä ympärillämme. Mitä tapahtuu toisella puolella maailmaa? Miten meidän elintapamme vaikuttavat muihin maihin? Mitä voimme oppia tutustumalla muihin maihin? On toisenlaisia tapoja, kulttuureja ja maita. Miten oma elämämme suhteutuu näihin? Pienempien oppilaiden kanssa oman lähiyhteisön näkökulmasta tarkastelu on suotavaa, mutta oppilaiden ikätason mukaan tarkastelua voidaan laajentaa koskevaksi yhä suurempaa mittakaavaa.

Nyky-yhteiskunnan tietotaito

"-- se kuitenkin koskee se koskee jokaista meitä, vielä tulevaisuudessa varmaanki enemmän ja enemmän. Niin kyllä minusta on tärkeätä, että lapset kasvaa tämmösen modernin yhteiskunnan jäseneks, missä niinku siis ihmiset ovat yhdenvertasia synnyinpaikastaan tai asuinpaikastaan huolimatta." (H6)

Gloaalikasvatukseen liitetään vahvasti yhteiskunnallinen aspekti. Muutamissa haastatteluissa yhteiskuntataidot liitettiinkin globaalikasvatuksen keskeisimmäksi anniksi.

"Et se nyt on mun mielestä aika niinkun ydinjuttua tähän, et just näitä niinkun yhteiskuntataitoja, jos vois sanoa. (H2)

Yhteiskuntamme on monikulttuuristunut ja monikulttuuristuu edelleen kovaa vauhtia. Se tuo uusia haasteita toimimisellemme yhteiskunnassa. Emme pysty ennustamaan, millainen tulevaisuus on, miltä maailmamme näyttää vaikkapa 100 vuoden päästä, tai edes 20 vuoden päästä. Voimme kuitenkin pohtia, mitä taitoja ja tietoja tämänhetkisessä ja myös tulevaisuuden yhteiskunnassa ihmiset tarvitsisivat. Globaalikasvatuksen keskeiseksi tavoitteeksi nostettiin kasvaminen nykyisen maailman kansalaiseksi ja modernin yhteiskunnan jäseneksi. Siksi on tärkeää pohtia mitä taitoja tässä yhteiskunnassa toimiminen vaatii ja miten niitä voitaisiin kouluissa välittää eteenpäin.

"No siis globaalikasvatushan on kasvamista nykyisen maailman kansalaiseksi, kokonaisuudessaan. Ehkä se lyhykäisyydessään se määritelmä." (H6)

"-- siis miten toimitaan nykyisessä maailmassa, modernissa maailmassa." (H6)

"No kyllä mun mielestä ehottomasti tärkeintä on se niinkun yhdenvertaisuuteen kasvaminen, että kuitenkin jokainen yhteiskunta, ainakin länsimainen yhteiskunta, tulee koko ajan monikulttuurisemmaks ja monikulttuurisemmaks. Ja siitä tavallaan et sieltä löytää ne vahvuudet eikä uhkat, niin se on mun mielestä ehkä se tärkein." (H6)

Epätietoisuus

Haastattelujen aluksi pyysin kaikkia haastateltaviani määrittelemään globaalikasvatuksen käsitteen omin sanoin. Tässä tutkimuksessa olin kiinnostunut nimenomaan siitä, mitä merkityksiä opettajat itse liittävät globaalikasvatukseen ja miten käsitteen sisältö heille avautuu. Haastatteluissa pyrin olemaan johdattelematta haastateltaviani siitä, miten se aihetta käsittelevissä tutkimuksissa on määritelty ja mitä itse ajattelen sen olevan. Käsite on hyvin kompleksinen ja se, kuinka se tunnetaan kasvatus- ja opetuslalla, vaihtelee hyvin paljon. Näistä keskusteluista kävi selvästi ilmi, että käsite ei ole yksiselitteinen. Käsite oli hyvin hankala määritellä ja moni haastateltava mainitsikin, että ei oikeastaan tiedä mitä kaikkea globaalikasvatus käsittelee.

Muutama opettaja toi myös esille oman käsityksensä käsitteen tunnettavuudesta opettajien keskuudessa. Todettiin, että globaalikasvatuksen määrittelemiselle olisi ehdottomasti tarvetta. Käsitykset siitä ovat hyvin vaihtelevia. Opettajat kertovat joidenkin näkevän sen hyvin kapeasti, esimerkiksi vain englanninoppimisena. Tällöin globaalikasvatus olisi vain vieraan kielen ja kulttuurin omaksumista. Opettajat totesivat, että osalle se on paljon konfliktinratkaisua ja rauhankasvatusta, kun taas osa tarkastelee käsitettä ympäristökasvatuksen näkökulmasta. Tosiasia on, että nämä kaikki kuuluvat yhtäläillä globaalikasvatuksen, ja se tekeekin käsitteen tarkastelusta

mielenkiintoista. Mitä se tarkoittaa kenellekin ihmiselle? Miten hänen taustansa ja omat kiinnostuksen kohteensa vaikuttavat siihen, miten käsitteen sisällön määrittelee?

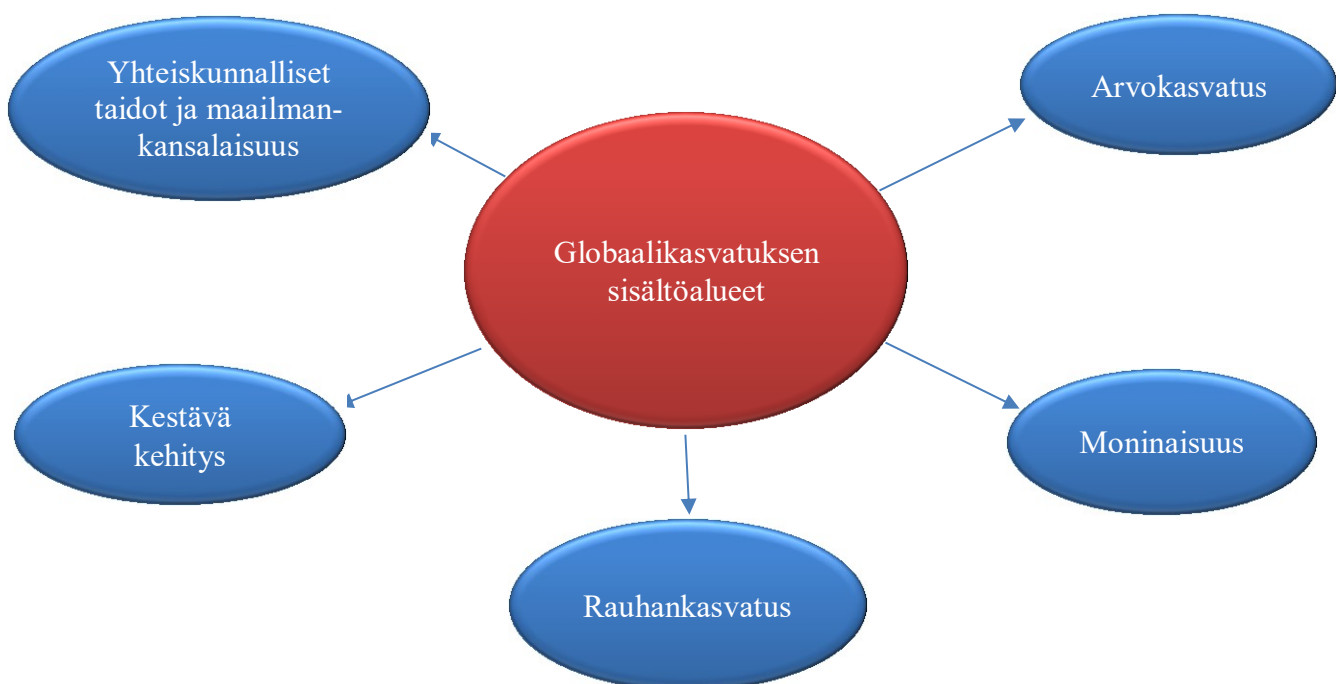
Tässä ilmeni myös erittäin mielenkiintoinen kahtiajakauma opettajien ajattelun välillä. Karkeasti sanottuna puolet haastateltavistani sanoivat globaalikasvatuksen olevan uusi asia koulumaailmassa. Toinen puolisko toi esiin, että nämä asiat ovat taas olleet koulussa jo pitkään, eikä se ei ole mitään uutta.

”Ja sitten on niitä jotka on sitä mieltä et tää on jotain uutta. Siis tähän ei oo mitään uutta.” (H5)

”Ja sitten semmonen niinku globaalikasvatus on kuitenkin sen verran uus juttu, että sen myyminen niinkun kaikille opettajille niin se on hieman haasteellista kuitenkin nyten kun on paljon uutta ja niinkun työtehtävät on lisääntyny ja työmäärä on lisääntyny ja sitte niinkun pitää yrittää tavallaan aika valmiita paketteja aina mitä tehdään, et sit niinku saa kaikki mukaan mahdollisimman hyvin.” (H6)

5.1.2 Globaalikasvatuksen sisällöt

Tähän alalukuun olen jäsennellyt haastatteluista esiin nousseet sisällöt, joiden katsottiin kuuluvan globaalikasvatukseen. Koska käsite on niin laaja ja asiaa siihen liittyen on paljon, olen halunnut tarkastella erikseen opettajien yleisempää määrittelyä globaalikasvatuksen käsitteestä ja sitten jaotella tarkemmin sitä, mitä teemoja ja aihealueita he katsovat globaalikasvatukseen liittyvän. Tässä tutkimuksessa globaalikasvatus jakautuu viiteen sisältöalueeseen, joita ovat *arvokasvatus*, *moninaisuus*, *rauhankasvatus*, *kestävä kehitys* sekä *yhteiskunnalliset taidot ja maailmankansalaisuus*.



Arvokasvatus

”-- ehkä se on se kaikkein tärkein, et siitä se kaikki lähtee et osataan olla ihmisiä toisillemme ja välittää ja semmonen tasa-arvo.” (H4)

Arvokasvatus on tämän jaottelun osa-alueista yksi laajimmista, koska sen alle mahtuu lukuisia eri asioita. Tässä tutkimuksessa arvokasvatus liittyy erilaisten arvojen siirtämiseen. Globaalikasvatuksen keskeisiksi teemoiksi nostettiin tasa-arvo, ihmisoikeudet ja oikeudenmukaisuus. On tärkeää opettaa tasa-arvosta ihmisten välillä ja kuinka osataan olla ihmisiä toisillemme. Erään haastateltavan kertoman mukaan yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmat ovat kouluissa pakollisia, joten koululla tulisi olla jokin suunnitelma siitä, miten nämä näkyvät koulun käytännöissä. Ihmisoikeuksiin kuuluvat lapsen oikeudet, jotka mainittiin myös haastatteluissa. Näitä voidaan käydä läpi myös alakoulussa ja pohtia, miten ne toteutuvat Suomessa tai muualla. Konkreettisemmin ajateltuna arvokasvatus alakoulussa voi olla hyvien tapojen opettamista, tunne- ja vuorovaikutustaitoja, se voi olla ystävyyttä ja toisista välittämistä. Samalla kun opitaan kunnioittamaan toisia, opitaan kunnioittamaan omaa itseä. Kaikki nämä teemat liittyvät laajemmin ajateltuna ihmisoikeuksiin ja tasa-arvoon. Näitä asioita edistämällä ja opettamalla siirretään tietynlaisia arvoja nuoremmalle sukupolvelle.

Globaalikasvatuksessa pohditaan myös hyvää elämää. Yksi haastateltava korosti tämän aihealueen merkitystä. Mitä on hyvä elämä ja mitä tarvitaan selviytyäkseen ja kasvaakseen? Tämä on omien arvojen pohdintaa, mitä pitää elämässä tärkeänä.

”Sitten jotain myös esimerkiksi hyvää elämää ollaan pohdittu paljon, ja rakennettu konkreettisia kaupunkoja, et oppilaat itte miettii mitä hyvässä elämässä on. Miks on? Mitä seuraa? Mitä niitten puutteesta seuraa?” (H5)

Moninaisuus

Toiseksi osa-alueeksi nousi moninaisuuden teema. Moninaisuuden teema pitää sisällään ihmisten ja kulttuurien moninaisuutta, kielikasvatusta sekä kansainvälisyyskasvatusta. Tähän teemaan liittyen hyvin keskeistä on erilaisuuden kohtaaminen, ymmärtäminen ja hyväksyminen. Vähentääksemme ennakkoluuloja on tärkeää opettaa mitä eroja ihmisillä on ja mistä ne johtuvat. Eräs haastateltava toi esiin edustamansa koulun olevan hyvin homogeeninen, jolloin moninaisuutta tulee käsitellä varta vasten. Monikulttuurisessa koulussa opiskelevat oppilaat ovat taas tottuneet kulttuuriseen moninaisuuteen, erilaisiin kieliin ja tapoihin ja he saavat tietoa näistä jo opiskelutovereidensa kautta.

”Ja tää erilaisuuden kohtaaminen on myös aika meidän niinku semmonen arjessa tuleva asia, ja niitä kohtaamisia tuleeki aika paljon, koska meillä on ihan siis oppilainaki monista eri kulttuureista tulevia, tulevia oppilaita, ja hyödynnetään niitä heidän kulttuureita ja keskustellaan niistä ja näin.” (H2)

”Ja sitte taas, meillä on hirveen homogeeninen luokka ja koko tää koulu, niin kaikki sellanen moninaisuuden käsitteleminenki tuntuu et se pitää tehdä oikeen varta vasten ja erikseen niinku osottaa, että ei me olla kaikki tällsiä. Et esimerkiksi uskonnossa meillä on 22:sta on kolme ET-oppilasta, mutta ei mitään muita uskontoja ole täällä, tai mitään muita kieliä, niin niin siks täällä vielä korostuu tää että kaikki on tätä samaa massaa. Et sitte pitää jotenki erikseen tehdä selväks että ei tää oo se mitä tää maailma on.” (H3)

Moninaisuuteen liittyvät vieraat kulttuurit ja muut maat. Voidaan tarkastella millaista elämä on muualla, toisenlaisessa maassa kuin Suomi. Vieraiden kulttuurien kautta päästään tutustumaan myös vieraisiin kieliin. Myös kielikasvatus ja kielitietoisuus ovat osa globaalikasvatusta. Globaalikasvatuksen teemoihin liittyväksi mainittiin myös vähemmistöt. Ajattelen sen kuuluvaksi moninaisuuden teeman alle. Vähemmistöihin liittyen mainittiin tietoisuuden edistäminen erilaisista vähemmistöistä, esimerkiksi romani- ja somalivähemmistöistä ja seksuaalivähemmistöistä.

Myös kansainvälisyyskasvatus nousi omana aiheenaan. Puhuttiin ”vanhasta kansainvälisyyskasvatuksesta”, joka näkyi opetussuunnitelmassa muutamia vuosikymmeniä sitten, ja johon liittyi vahvasti kielenopettajien paljon edistämä tietoisuus muista kulttuureista ja kielistä. Suomesta ulkopuolelle suuntautuvan kansainvälisyyden lisäksi korostettiin nyt opetussuunnitelmastakin löytyvää kotikansainvälisyyttä, eli oman lähiympäristön ja paikallishistorian tutkimista. Voidaan esimerkiksi tutustua Suomen tai tarkemmin oman kotikaupungin historiaan. Tämä liittyy hyvin aiemmassa alaluvussa kerrottuun ajatukseen ”tarkastelu omasta lähiyhteisöstä käsin”, jossa keskeistä on maailmaan tutustuminen juurikin oman paikallishistorian ja lähiympäristön kautta.

Rauhankasvatus

”Sitten tommonen rauhan, rauhan puolesta puhuminen ja erilaiset konfliktit -- ” (H1)

Rauhankasvatus on kolmas globaalikasvatuksen osa-alueista. Rauhankasvatus tarkoittaa rauhan puolesta puhumista, konfliktien ehkäisyä ja ratkaisujen etsimistä. Alakoulussa rauhankasvatus voi tarkoittaa konkreettisemmin kiusaamisen vastaista työtä. Rauhankasvatuksesta tuli haastatteluissa vähemmän keskustelua verrattuna esimerkiksi kestävästä kehityksestä tai arvokasvatuksesta

käytyyn keskusteluun. Rauhankasvatus tuli esiin enemmänkin mainintana, mutta sen toteuttamisesta ei juurikaan kerrottu.

Kestävä kehitys

" -- toki kekeilyä, kestävää kulutusta ja kestävää kehitystä." (H5)

Kestävä kehitys nähtiin tässä tutkimuksessa ympäristöteemojen kautta. Sen alle kuuluu ympäristökasvatuksen aiheita ja kulutusvalintoihin liittyviä kysymyksiä. Kestävä kehitys nähtiin ylipäättään isona ja tärkeänä osana globaalikasvatusta. Sen synonyymeiksi mainittiin kestävän tulevaisuuden rakentaminen ja ekososiaalinen sivistys. Kestävä kehitys on äärimmäisen tärkeää maapallomme kannalta. Ihmisten on otettava vastuu ympäröivistä asioista, jotta pystymme turvaamaan tulevaisuuden myös tuleville sukupolville. Siksi on tärkeää kasvattaa lapsia jo pienestä pitäen kestävämmän elämäntavan luomiseen.

" -- mut et paljon isompi on niinku semmonen globaali vastuu ympäröivistä asioista ja kestävä kehitys ja ne eri, eri osa-alueet mitä siihen sitte niinku kuuluu." (H4)

"No ehkä se on se semmonen niinku yleisesti ottaen se vastuu omasta, omista teoista ja ne nyt jotenki kattautuu sit taas kaikkeen niinku kestävään kehitykseen ja kulutusvalintoihin, se on niin tavallaan monisyinen, et ehkä semmonen niinku ihmisenä... ehkä sit ku aina ku aattelee sitä globaalia, niin ehkä se tietysti menee nopeeta sinne niinku oikeudenmukaisuuteen, tasa-arvoon, mikä taas tulee niinku ihmisten välillä, mutta et tottakai, ehkä se on se kaikkein tärkein, et siitä se kaikki lähtee et osataan olla ihmisiä toisillemme ja välittää ja semmonen tasa-arvo. Et sitte sen seurauksena tulee sit ehkä ne taas kestävän kehityksen ja sellaset arvot ja kestävät valinnat ja semmoset niinku elämän arvot sitte tavallaan kasaantuu siihen päälle, kun se juttu on kunnossa. Mut et sehän nyt on semmonen mikä nyt kuuluu kaikkeen kasvatukseen, mutta on semmosta globaalia." (H4)

Koulussa edistetään ympäristökasvatusta, johon liittyy koulumaailmassa läheisesti Vihreä Lippu -järjestö. Emme voi kuluttaa maapalloa kuten nyt tehdään, joten ympäristöasioihin on tärkeää kiinnittää huomiota. Tähän liittyy esimerkiksi kierrättäminen ja puhdas vesi. Samaan teemaan kuuluvat kulutusvalinnat. Kestävät kulutusvalinnat ovat osa vastuullista elämää. Siksi on tärkeää tietää, mistä jokapäiväiset käyttötavaramme tulevat ja mikä niiden alkuperä on. Tämän kautta päästään keskustelemaan myös monenlaisista muista teemoista, kuten vaikkapa lapsityövoimasta, mikä voi nousta esiin asioiden alkuperiä tutkittaessa.

"Et tavallaan, jos oikeen lähdetään laajentaa niin nehän on globaalikasvatusta. Kaikki on globaalikasvatusta. Köksä, ja se et sä ymmärrät että nyt perunaa on tuotu tänne joskus tai kaakao

mistä se on tehty ja tullu. Ja miten mausteet esimerkiksi vaikuttaa, on vaikuttanu vaikka siirtomaavaltoihin ja meidän nyky-yhteiskunnalliseen tilanteseen? (H5)

Yhteiskunnalliset taidot ja maailmankansalaisuus

”Ja niin must se on niitä maailmankansalaisuuden taitoja, elikkä tulevaisuuden taitoja.” (H5)

Yhteiskunnallisten taitojen osa-alueen alle kuuluvat yhteiskuntataidot, maailmankansalaisuus, tulevaisuuden taidot ja aktiivinen kansalaisuus. Kaikki näihin liittyvät teemat koskevat sitä, kuinka toimia yhteiskunnassamme ja minkälaisia taitoja ja tietoja sitä varten vaaditaan. Maailmankansalaisuuden käsite tuli vahvasti esille haastatteluissa ja se liitettiin kuuluvaksi globaalikasvatuksen teemoihin. Haastatteluissa pohdittiin millaista on maailmankansalaisen osaaminen ja mitä tietoja ja taitoja maailmankansalainen omaa. Maailmankansalaisuuden käsite liitettiin kuuluvaksi yhteiskunnallisiin teemoihin, koska maailmankansalaisena nähtiin aktiivinen kansalainen, joka osaa toimia yhteiskunnan jäsenenä. Globaalikasvatus tähtää kasvattamaan yhteiskunnan jäseniä maailmankansalaisuuteen.

”Tai sitten kun me opetetaan maailmankansalaisen taitoja, niin kylhän esimerkiksi niin tietynlainen yrittäjäyyskasvatus tai yritteliäisyys niin tulee sitten siinä sivussa, siis tää ei poista mitään niitä muita osa-alueita. Mut et mä tiedän et osa ajattelee kapeemmin. Mä ajattelen et ne on niitä maailmankansalaisen taitoja. Mitä ne tulevaisuuden taidot on, mitä tulevaisuudes tarvitaan?” (H6)

Ajatukset käännettiin vahvasti tulevaisuuteen. Millainen on tulevaisuuden yhteiskunta ja miten nuoria sukupolvia voisi siihen valmistaa? Tulevaisuuden taidot oli toistuva teema haastatteluissa. Tärkeitä taitoja ovat muun muassa monilukutaito ja yhteistyötaidot, joita opitaan ainakin koulun monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. Yhtenä koulun ja globaalikasvatuksen tavoitteena on kasvattaa aktiivisia kansalaisia. Aktiiviseen kansalaisuuteen liittyy osallisuus yhteiskunnassa ja vaikuttaminen asioihin. Myös yrittäjäyyskasvatus tähtää näihin samoihin tavoitteisiin.

YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Laajuus Tiedostamattomuus Konkreettisuus Keskeisyys Mittakaava Nyky-yhteiskunnan tietotaito Epätietoisuus	Globaalikasvatuksen käsite	Opettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta

Arvokasvatus Moninaisuus Rauhankasvatus Kestävä kehitys Yhteiskunnalliset taidot ja maailmankansalaisuus	Gloaalikasvatuksen sisällöt	
---	-----------------------------	--

5.2 Gloaalikasvatuksen toteuttaminen

Toinen tutkimuskysymykseni tarkastelee globaalikasvatuksen toteutumista käytännössä. Pysin vastaamaan kysymykseen ”Millainen käsitys opettajilla on globaalikasvatuksen toteutumisesta työssään?” Analyysin tuloksena syntyi yksi yhdistävä luokka *Gloaalikasvatuksen toteuttaminen*, joka jakautuu seitsemään pääluokkaan. Pääluokkia ovat *Gloaalikasvatus opettajan omassa opetuksessa*, *Gloaalikasvatus koulun toimintakulttuurissa*, *Materiaalit*, *Työtavat*, *Haasteet*, *Mahdollisuudet* sekä *Opetussuunnitelma*.

5.2.1 Gloaalikasvatus opettajan omassa opetuksessa

Tässä alaluvussa tarkastellaan, miten globaalikasvatus näkyy opettajan omassa opetuksessa. Miten opettaja toteuttaa sitä? Vai toteuttaako ollenkaan?

Gloaalikasvatuksen sisältyminen opetukseen

Gloaalikasvatus sisältyi opettajien työhön hyvin vaihtelevasti. Osa toteutti sitä paljonkin, lähes päivittäin, osa silloin tällöin. Osa opettajista koki, että ei toteuta sitä juurikaan tai ei tiedä miten sitä pitäisi toteuttaa. Kaikkia vaihtoehtoja siis löytyi. Ne opettajat, jotka haastattelun aluksi kertoivat että eivät juurikaan toteuta globaalikasvatusta, huomasivat kuitenkin haastattelun edetessä toteuttaneensa sitä jollain tasolla kun mieleen putkahteli asioita, joiden katsoivat kuuluvan globaalikasvatuksen alle. Tämä vahvistaa sitä, että globaalikasvatusta toteutetaan usein myös tiedostamattomasti. Myös opettajat itse sanoivat sen tapahtuvan osittain tiedostamattomasti. Opettajat ajattelivat toteutuksen riippuvan myös vuosiluokasta. Gloaalikasvatus on erilaista esiopetuksessa kuin vaikkapa kuudesluokkalaisilla. Haastateltavista juuri esiopettaja sanoi, että esiopetuksessa välillä tarpeet ovat sellaisia, että globaalikasvatus jää valitettavasti toissijaiseksi. Gloaalikasvatukselle haluttiin kuitenkin enemmän tilaa ja aikaa, ja opettajilla oli kiinnostusta ottaa sitä enemmän opetuksensa osaksi, myös niillä jotka sitä jo aktiivisesti toteuttivat.

Gloaalikasvatus tulee esille opetuksen rakenteissa. Sitä on paljon piilossa, keskusteluissa, integroituneena muuhun opetukseen ja se näkyy siinä, miten arki luokassa ja ryhmässä rakentuu. Se tulisikin saada kiinni koulun arkeen ja käytäntöihin, jotta se ei leijuisi vain irrallisena

kokonaisuutena. Yksi opettaja toivoi, että globaalikasvatusta voisi välittää yhteisessä olemisessa. Esimerkiksi ekaluokkalaisten kanssa opetellaan ”olemaan ihmisiksi”, kohtelevaan muita oikein ja olemaan ihmisenä ihmiselle. Tämä on jokapäiväistä välittämistä, jonka toivoisi näkyvän koulun arjessa ja se liittyy globaalikasvatuksessa ainakin yhdenvertaisuuden edistämiseen. Yhdenvertaisuuteen liittyy myös erilaisuuden kohtaaminen, joka näkyy koulun arjessa joka päivä. Kestävä kehitys näkyi selkeimmin opetuksen rakenteissa usealla opettajalla. Vihreä lippu –ohjelma on osaltaan auttanut tuomaan kestävän kehityksen ja vihreät arvot näkyviksi. Sen kautta luokassa puhutaan usein kierrättämisestä ja vastuullisista valinnoista. Kestävä kehitys on löytänyt paikkansa myös arjen toimintatavoista eräässä koulussa esimerkiksi jätevälitunnin ja bioseriffin muodossa. Myös kotikansainvälisyyden mainittiin näkyvän usein opetuksessa.

” -- meillä on täällä siis sellasia toimintatapoja arjessa, että esimerkiksi vaikka näin keskiviikkosin on jätevälitunti, eli kaikki koulun luokat tuo, kun meillä siis siivoajat hoitaa noi perusroskikset, mutta oppilaat vie sitte kartongit ja paperit tuonne jäteputkelle. Sitten se vuoro aina vaihtuu, ketkä hoitaa ne luokasta. Niin se on meillä semmonen. Sitten meillä on tuolla semmoset bioseriffit, jotka niinku seuraa biojäte, biojätteen tuloa. Täällästä ja sitten tota, mitä nyt on tämmösiä niinkun arjessa olevia tota käytänteitä, mutta sitte paljon puhutaan niinkun kierrättämisestä aina sitten niissä tilanteissa kun se on ajankohtasta. Eli päivittäin.” (H2)

Monikulttuuriset oppilaat opettavat paljon sekä opettajalle että oppilaille ja tuo kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden osaksi koulun arkipäivää. Koko luokka oppii monikulttuuristen oppilaiden kulttuureista ja kulttuurien erot toimintatavoissa otetaan yhteiseen keskusteluun. Uskontojen, kulttuurien ja kielten moninaisuus on näissä ryhmissä arkipäivää. On mielenkiintoista, että haastateltavieni joukosta löytyi myös koulu, joka on hyvinkin homogeeninen. Opettaja kertoi, että hänen luokassaan tai koko koulussa ei ole muiden kulttuurien edustajia, ei muita uskontoja kuin kristinusko, eikä mitään muita kieliä. Tilanne on aivan toisenlainen kuin edellä kuvaamassani tapahtumassa. Opettaja mainitsi, että homogeenisessä ympäristössä moninaisuuden käsittely tulee tehdä varta vasten. Kulttuurinen moninaisuus ei ole tällaisessa koulussa arkipäivää kuin monessa muussa koulussa.

Gloaalikasvatuksen suhde perinteiseen oppiainejakoon

Puhuttaessa globaalikasvatuksen toteuttamisesta se yhdistettiin usein johonkin oppiaineeseen. Haastateltavat olivat melko yksimielisiä siitä, minkä oppiaineiden yhteydessä näitä teemoja on paras käsitellä. Esiin nousivat vahvasti uskonto, elämäntietämys, ympäristötieto, biologia ja maantieto. Mainintoja saivat myös kielet, äidinkieli, yhteiskuntaoppi, matematiikka, kuvataide ja

liikunta. Selkeimmin globaalikasvatus yhdistyy uskontoon, elämänkatsomustietoon ja ympäristötietoon, mutta on integroitavissa mihin tahansa. Erilaisuuden kohtaamista ja moninaisuutta käsitellään erityisesti uskonnossa ja elämänkatsomustiedossa ja teemat tulevat esille vahvasti myös etiikan jaksoilla. Kestävästä kehityksestä puhutaan ympäristötiedossa.

"No varmasti on integroitunu vähän kaikkeen, mutta kylhän ne korostuu enemmän et vaikka nyt se ET on sellanen mis ne tulee ihan tosi paljon ja ne on niitä teemoja on kirjattu paljon sinne opetussuunnitelmaanki. Ja tota niin niin, no uskonnossakin ne on näkyy siellä opsissa et kylhän niitä siinäkin tulee, ei kyllä niin paljo ku ET:ssä. Mutta näissä ja tietysti sitte ympäristötiedossa tulee näitä kestävän kehityksen piirteitä." (H2)

Gloaalikasvatus on siis vahvasti yhteydessä perinteisiin oppiaineisiin, vaikka perinteisestä jaosta pyritään pikku hiljaa eroon. Kaikki opettajat olivat kuitenkin samaa mieltä siitä, että globaalikasvatusta ei tarvita omana oppiaineena. Tällöin se olisi omana irrallisena kokonaisuutenaan vailla yhteyttä muihin. Ilmoille heitettiin kuitenkin ajatus, että jotta sitä saataisiin oikeasti vietyä eteenpäin ja tehtyä se näkyväksi, niin se voisi olla omana oppiaineena. Tätä ei nähty kuitenkaan parhaana ratkaisuna. Yksi ratkaisu voisi olla globaalikasvatuksen jaksujen lisääminen oppikirjoihin.

Gloaalikasvatuksen toteuttamistavat

"Että niinkun nykyään siis eTwinningin kautta on niin hirveen helppo tehdä ihan pieniäkin projekteja tyyliin vaihtaa postikortteja niinku luokkien kesken." (H6)

Tässä alaluvussa kootaan yhteen esimerkkejä opettajien toteuttamista projekteista ja harjoituksista globaalikasvatukseen liittyen. Kootaan yhteen myös ajatuksia siitä, mitä erityisesti tulee ottaa huomioon teemoja käsitellessä. Projektien kohdalla huomataan ensinnäkin se, että niiden ei tarvitse olla mitään suurta tai mullistavaa. Pienetkin jutut ovat merkittäviä oppilaille. Yksi esimerkki helposti toteutettavasta pienestä projektista on eTwinningin kautta tehdyt yhteistyöt, kuten vaikkapa postikorttien lähettäminen ulkomaille yhteistyöluokan kanssa. Useita opettajien kertomia projekteja tehtiinkin ulkomaille esimerkiksi Erasmus+:n kautta. Esimerkki laajemmasta projektista on myöskin ulkomaisen koulun kanssa yhteistyönä tehty Talent-projekti, joka vietiin läpi hyvällä menestyksellä. Yksi haastateltava oli osallistunut yhteistyöprojekteihin myös oppimateriaalivalmistajan roolissa.

"-- meillä oli meillä on noita Comenius-projekteja. Nykyään kulkee Erasmus+, tai sillä nimellä, mitä me ollaan toteutettu meidän koulussa, niin muun muassa netin välityksellä opeteltiin numeroita.

Belgialainen koulu saatto opettaa, niitten oppilaat saatto opettaa meidän oppilaille numeroita. Me opetettiin niille letkajenkkää -- ” (H6)

”No meillä viimeinen projekti oli mitä mä vedin tässä nytten, niin oli siis se oli semmonen, mitehän sanos, siis ideana oli se et jokaisella lapsella on joku Talentti. Elikkä vähän tämmönen Talent-pohjasta, ja siinä niinkun tehtiin meil oli joku koulu kehitti jonkinnäkösen haasteen perustuen semmoseen multiple intelligence –teoriaan. Et siinä on niinku eri osa-alueita. Joku koulu otti sieltä yhen osa-alueen ja kehitti oman tämmösen haasteen, missä haasto muut koulut tuota toimimaan sen haasteen mukaan. Esimerkiks me haastettiin tai opetettiin tekemään linnunpönttöjä ja sit siel oli Espanja järjesti niinkun urheilupäivän, espanjalaisen urheilupäivän jota toteutettiin kaikissa kouluissa, ja siellä oltiin siis Skypen kautta yhteydessä muihin kouluihin niitten päivien aikana ja tämmöstä. Ja sitten myöskin siinä kakkosluokkalaiset tekivät semmosen Talent-kirjan itelleen, mihin ne keräs semmosia omia onnistuneita suorituksia vuoden ajalta. Ja sitten ne sai sen mukaan tavallaan sinne oman Talent-bookin vuoden jälkeen.” (H6)

Muissa opettajien antamissa esimerkeissä näkyy se laaja kirjo, mihin kaikkeen globaalikasvatusta pystyy opetuksessa ottamaan mukaan. Kestävä kehitys ja vastuulliset valinnat koettiin konkreettisiksi aiheiksi, joista pystyy helposti tekemään ja harjoituksia ja järjestämään keskusteluita. Kulutusvalintoja voidaan käsitellä käsityötunneilla ja opettaa, että materiaaleja ei tuhleta ja puhutaan mistä vaatteet ovat peräisin. Eräs haastateltava oli kehittänyt Kuutti-vahdin, joka on luokassa lavuaarin vieressä vahtimassa oppilaiden veden kulutusta. Vesiteemaan oli muissakin luokissa yhdistetty monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Muista maista ja kulttuureista päästään luontevasti keskustelemaan ajankohtaisten tapahtumien, kuten urheilutapahtumien kautta, ja ympäristötiedossa taas voidaan vertailla eri maiden toimintatapoja. Myös matematiikkaan yhdistäminen nousi esille harjoituksista puhuttaessa. Isommat oppilaat voivat laskea esimerkiksi oikeita maahanmuuttotilastoja ja saada samalla tietoa asioista. Näin saadaan helposti yhdistettyä kaksi asiaa ja ei lasketa ”mitä tahansa” lukuja. Maahanmuuttoon liittyvää sanastoa voidaan harjoitella myös useilla eri tavoilla. Voidaan ottaa sanastot esille suomeksi ja ruotsiksi ja yhdistää se vaikkapa äidinkielen väittelyharjoitukseen. Mielikuvitus on rajana harjoituksia suunniteltaessa.

Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että kaikkia globaalikasvatuksen moninaisista teemoista voi käsitellä koulussa. On vain muutama asia, jotka niiden käsittelyssä tulee ottaa huomioon. Näistä käsittelytavoistakin oltiin hyvin yksimielisiä. Opettajat tunnustivat, että osa teemoista on hankalampia ottaa käsittelyyn. Niitä olivat muun muassa rasistinen keskustelu ja seksuaalisuus. Jos aihe on aikuiselle itselle hankala, sen käsittely voi helposti jäädä. Siksi teemojen käsittelyyn tulee olla konkreettiset välineet ja opettajan itse tulee perehtyä aiheeseen ensin. Myös ihmisoikeudet, sota ja lapsityövoima ovat sellaisia aiheita, joiden käsittelytapoja tulee miettiä tarkkaan. Ne ovat kuitenkin sellaisia aiheita, jotka on hyvä purkaa aikuisen kanssa, koska oppilaiden voi olla hankala

päästä aiheeseen yksin kiinni. Erittäin tärkeää on myös ikätason huomioonottaminen. Rankempia teemoja voi ja täytyy pienempien kanssa käsitellä pehmennetysti. Teemojen käsittely tulee aina suunnitella ottaen huomioon ikäluokka ja ryhmä, jonka mukaan muutetaan mittakaavaa ja katsantotapaa.

5.2.2 Globaalikasvatus koulun toimintakulttuurissa

Tässä alaluvussa katsotaan globaalikasvatusta laajemmin opettajan edustaman koulun näkökulmasta. Millainen on koulun linjaus globaalikasvatukseen, vai löytyykö sellaista?

Koulun toiminta globaalikasvatuksen edistämiseksi

Koulujen linjaukset ja toimintatavat globaalikasvatukseen liittyen olivat osittain hyvin vaihtelevia, mutta yhteneväisyyksiäkin löytyy. Aihetta tarkastellaan pohtimalla, miten globaalikasvatuksen arvot näkyvät koulun tasolla ja tuomalla esiin konkreettisia esimerkkejä koulun yhteisistä globaalikasvatusprojekteista. Koulujen tilanteet olivat keskenään samantyyppiset. Globaalikasvatuksen arvot löytyvät kyllä kirjattuna koulun arvopohjaan, mutta käytännössä ne eivät näy niin selkeästi kuin pitäisi tai haluttaisiin. Parissa koulussa globaalikasvatuksen eteenpäin vieminen on jäänyt varjoon muilta asioilta, kuten uudelta opetussuunnitelmalta. Prosessin kuvailtiin kuitenkin olevan käynnissä, mutta sen eteenpäin vieminen vie aikaa. Kaikissa kouluissa siis nämä arvot tunnustettiin tärkeiksi ja ne ainakin jollain tasolla olivat esillä, mutta selkeästi olisi tarve suuremmalle näkyvyydelle. Yksi opettajista mainitsi, että käytännön tasolla näkyy paljon ainakin toisesta välittämistä.

”Et ne on kirjattu mut et käytäntö... Tottakai semmosta toisesta välittämistä ja sellasta niinkun on paljon, ja semmost niinkun käytännön tasolla näkyy.” (H4)

Globaalikasvatuksen näkyminen käytännöstä riippuu opettajien mukaan yksittäisten opettajien toiminnasta. Osalla se näkyy, osalla ei välttämättä yhtään. Tästä päästään seuraavaan huomionarvoiseen asiaan, jossa todetaan, että globaalikasvatuksen eteenpäin vieminen koulussa on siitä innostuneiden varassa. Osa opettajista koki, että koulun puolelta ei tule lainkaan painetta sen tekemiseen, joten jos sitä haluaa edistää, se on yksittäisten opettajien tai koulun mahdollisten tiimien vastuulla. Sama ilmiö todettiin useammassakin koulussa.

Jos koululta ei tule painetta, niin eräässä tapauksessa sitä tulee kaupungilta. Eräässä kaupungissa on kehitetty globaalikasvatuksen check-lista, johon on kerätty yhteen globaalikasvatukseen liittyviä toimintoja ja harjoituksia. Listaa apuna käyttäen voidaan pohtia, mitä on jo tehty ja mitä voitaisiin taas tehdä enemmän ensi vuonna. Kaupungeilla ja kunnilla on myös

yhteisiä globaalikasvatustiimejä, jotka keräävät yhteen aiheesta kiinnostuneita. Tiimit kokoontuvat pari kertaa vuodessa ja suunnittelevat kouluille yhteistä toimintaa. On hyvä, että tällaista löytyy, jos koulu itse ei painosta tällaisen toteuttamiseen.

Esimerkkejä koulun yhteisistä globaalikasvatusprojekteista löytyi kuitenkin kaikesta huolimatta. Projekteissa tärkeää oli oppilaiden osallistaminen. Eräässä koulussa oli vietetty kansainvälisyysviikkoa, jonka ajalle koululle oli mietitty yhteisiä teemoja ja laadittu luokille passit, jossa oli joka päivälle tehtävää. Viikon aikana käsiteltiin oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa, vietettiin biojätteenöntä päivää ja tehtiin erilaisia pieniä tehtäviä. Lisäksi koululla hyödynnettiin tuolloin Maailmankoulun salkkujen materiaaleja. Toisessa koulussa kunnan globaalikasvatustiimi järjesti eri maiden ruokaviikon, jossa tutustuttiin uusiin maihin ja kulttuureihin ruokien kautta. Opettajien antamista esimerkeistä huomaa, että yhteistyötä hyödynnetään tämänkaltaisissa projekteissa. Yhdessä koulussa koulun entiset oppilaat tulivat pitämään toiminnallisen englannin oppitunteja pienille oppilaille. Tällaisessa kielikylpytoiminnassa oppivat molemmat osapuolet ja siinä myös oppilaita osallistetaan ja annetaan vastuuta.

Osallistamisesta kertoo myös seuraava esimerkki. Eräs koulu käynnisti laajemman 3-6 -luokkalaisia koskevan ”miniyhteiskuntaprojektin”, jossa oppilaat saavat harjoitella toimimista yhteiskunnassa.

”Ja meillä siis on nyt aluksi viisi työpaikkaa. On työvoimatoimisto, joka koordinoi kaikkea. Sit on semmonen valtion virasto, mikä hoitaa palkanmaksun, eli oppilaat menee siis töihin ja saavat siitä - - valuuttaa palkaksi. Pankki pitää siis kirjaa siitä. Tai siis tämä valtion virasto. Eiku konttori, no kuitenkin ja tota sitten on poliitikot. Poliitikot koostuu oppilaskunnasta ja sitten Vihreän lipun raadista, saa tulla siis muitaki jäseniä sinne, mutta nää pyörii niinku sen alla. Sitten oli, mitäs näitä oli, kirjasto. Kirjastonhoitajat on siellä, ja sitten on mediatyöryhmä, jotka dokumentoi tän yhteiskunnan toiminnan pyörimistä ja päivittää koulun kotisivuja ja hoitaa noita av-laitteita tuolla.” (H2)

Projekti on suunniteltu jatkuvaksi pidemmän aikaa ja tarkoituksena on, että oppilaat pääsevät harjoittelemaan erilaisia yhteiskuntataitoja, jotka jo edellä todettiin vahvasti kuuluvan globaalikasvatukseen. Oppilaat saavat hakea haluamaansa työpaikkaa ja myös vaihtaa sitä työvoimatoimistossa. Opettaja kertoo idean mukailevan Yrityskylä-mallia, mutta suunniteltuna heidän kouluunsa sopivaksi.

Toinen oppilaita osallistava ja vastuuta antava projekti oli erään koulun Nenäpäivä-säätiölle yhteistyönä tehty projekti, jota varten oppilaat tekivät ja myivät Nenäpäivä-julisteita. Projektin myötä opeteltiin hyviä tapoja, auttamista ja yhteistyötä. Sama koulu oli tehnyt koulullaan myös ”syrjinnästä vapaaksi alueeksi” –julistautumisen.

Muunkinlaista toimintaa on järjestetty ja suunniteltu järjestää. On ollut kielikahvilatoimintaa ja vierailuja koulujen kesken, sekä osallistuminen Maailmankoulun globaalikasvatuskilpailuun. Kaikista selkeimmin aineistosta erottuivat kuitenkin ympäristökasvatuksen näkökulma ja kansainvälinen toiminta ja niiden näkyminen koulussa käytännön tasolla, joten siksi kerrotaan niistä vielä aivan omissa alaluvuissaan.

Ympäristökasvatus ja Vihreä Lippu

Ympäristökasvatukseen liittyvä toiminta tuli vahvasti esille jokaisessa haastattelussa. Sitä näkyi opettajan oman opetuksen lisäksi laajemmin koko koulun tasolla. Lukuun ottamatta yhtä koulua kaikki muut koulut kuuluivat Vihreä lippu –järjestöön, joka on koulujen, päiväkotien, oppilaitosten ja lasten ja nuorten vapaa-ajan toimijoiden kestävän kehityksen ohjelma. Se on myös kansainvälinen kasvatusalan ympäristömerkki. Kun oppilaitos täyttää ohjelman vaatimat kriteerit, saa se Vihreän lipun käyttöoikeuden. (Vihreä lippu 2018.) Neljä opettajista kuului myös oman koulunsa Vihreän lipun tiimiin. Vihreä lippu –kouluissa toimittiin selkeästi ohjelman arvojen mukaisesti ja niiden toteutumista pyrittiin koulun arjessa edistämään. Toiminta sen suhteen on suunnitelmallista ja toiminta osallistaa koko koulua. Vihreä lippu tiimin lisäksi useissa kouluissa on muodostettu oppilaista koostuva Vihreä lippu –raati, jota opettajat vetävät. Raadin tarkoituksena on osallistaa oppilaita. Oppilaille on myös tarjolla koulun iltapäiväkerhona Vihreän lipun kerho. Kerho järjestää koko koululle erilaista toimintaa aamunavauksista tietoisuuksiin ja erilaisiin tempauksiin. Yhdellä koululla oli myös resurssina kestävän kehityksen kummi, joka auttaa ympäristökasvatuksen ja globaalikasvatuksen kehittämisessä koululla. Kuuluessaan Vihreään lippuun koulun tulee kontrolloida sen tavoitteiden toteutumista ja raportoida niistä eteenpäin järjestölle. Toiminta on siis suunnitelmallista ja valvottua.

Mitä konkreettista Vihreä lippu on tuonut osaksi koulun toimintaa? Useasti mainittiin koulun yhteiset teemapäivät, joita järjestettiin melko säännöllisesti. Kouluilla oli esimerkiksi kuusi teemaa, joita tuli toteuttaa lukuvuoden aikana joko pienempänä toimintana tai projektina. Teemoja olivat muun muassa terve elämä ja veden kulutus. Erilaisia tempauksia järjestettiin, joista esimerkkeinä toimivat biojätteen päivä, kielipäivät, koulun ja kodin yhteispäivä ja kampanjat, kuten Aineeton joululahja -kampanja tai Miten kuljet koulumatkasi -kampanja. Opettajat kokivat, että teemoja voisi tuoda vielä vahvemmin esiin.

” -- siihen Vihreä lippu –ohjelmaan kuuluu se, että on kuusi niinkun semmosta teemaa, jotka koko koulu, tai jotain tapahtumaa tai toimintaa tai projektia, jotka koskettaa koko koulua. Niin ennen joulua meil oli semmonen aineeton joululahja juttu, että pohdittiin joka luokassa että mitä

aineettomia lahjoja vois antaa. Et sekin nyt on ehkä just vähän semmonen mikä liippaa. Vanhempien oppilaitten kanssa oli, siis tuol yläkoulussa, oli puhuttu siitä just et on näitä kaikkia et voi ostaa jonku vuohen tai tai maksaa lukukausimaksun, tämmösiä niinku ulkomaille. Mut pienempien kans me lähinnä mietittiin et miten voi auttaa äitiä ja isää, niin se oli yks. Mutta sit yks on nyt toi ihan yksinkertaisesti paperin vähentäminen, käsipaperin, että tämmösiä näitä luonnonvarajuttuja.” (H3)

”No siis meillä on ollu sellasia niinkun Vihreen lipun puitteissa on ollu teemapäiviä. Että on ollu kuularatakilpailua, et on pitäny kierrätysmateriaaleista rakentaa kuularataa. Sitten, mitäs kaikkea muuta. No nyt on ainaki tulossa, niin niin on tulossa semmonen kampanja että miten kuljet koulumatkasi ja myös muita matkoja, et ne kertää rasteja et aina kun ne menee auton sijasta kävellen tai pyörällä. Ja sitten kerätään, kahen viikon ajalta ne kerää niitä rasteja kotona ja koulumatkoilta ja sitte lasketaan, että mikä luokka on keränny eniten suhteessa oppilasmäärään. Ja sitte meillä on tulossa semmonen kodin ja koulun yhteispäivä, niin siellä on kanssa on sitä Vihreä lippu-toimintaa. Et kyllä meillä näitä nyt aika säännöllisesti on.” (H2)

Tempausten ja kampanjoiden lisäksi Vihreään lippuun osallistuminen tuo mukanaan koululle ripakopallisen erilaisia käytäntöjä, joiden toivotaan vakiintuvan osaksi jokapäiväistä toimintaa. Oppilaat opetetaan jo pienestä lähtien lajitteluun ja kierrättämiseen; kierrätysmateriaalia käytetään paljon askarteluissa ja oppilaat ovat tottuneet etsimään tarvitsemaansa materiaalia myös paperiroskiksista. Kierrätystä pyritään kouluissa tehostamaan. Ruokailussa toimimisessa pyritään kiinnittämään huomiota ruokahävikin vähentämiseen. Tähän liittyen yksi opettajista on huomannut pienten oppilaiden olevan hyvin tarkkoja yhteisesti sovituista säännöistä ja huomauttavan, jos vanhemmat oppilaat eivät toimi kuten käytännöt vaativat. Osa asioista tapahtuu siis itsestään, mutta asiat tarvitsevat jatkuvaa muistutusta. Yleisesti kouluissa pyritään ympäristöystävälliseen toimintaan vähentämällä käsipaperia ja muuta paperihävikkiä, tarkkailemalla veden ja sähkön kulutusta ja muita käytäntöjä. Oppilaista koostuva ympäristöraati tekee ajoittain luokkatarkastuksia ja raportoi luokkien onnistumisesta tavoitteiden saavuttamisessa.

Kansainvälinen toiminta

Kansainvälinen toiminta oli toinen vahvasti esille noussut teema ympäristökasvatuksen lisäksi, kun puhutaan koulun tasolla tapahtuvasta globaalikasvatuksesta. Kansainvälistä toimintaa kouluilla tapahtui kansainvälisten vieraiden, kansainvälisyystiimien, opettajavaihtojen ja yhteistyökoulujen myötä. Useilla kouluilla oli vuosien mittaan käynyt paljon kansainvälisiä vieraita. Vierailijoita oli tilattu myös ammattikorkeakoululta käymään esimerkiksi kieltentunneilla. Osa vierailuista liittyi suosittuihin opettajavaihtoihin, joita järjestetään esimerkiksi Erasmus+ -ohjelman kautta. Moni koulu oli vastaanottanut ulkomaisia opettajia tutustumaan omaan kouluunsa ja useasta koulusta oli käynyt joitakin opettajia vastaavasti vierailuilla ulkomaille. Vierailujen tarkoituksena on tutustua

toisen maan toimintatapoihin ja oppia uutta. Opettajavaihdot koskevat kuitenkin pääasiassa vain opettajia, ja opettajat jakavat saamaansa tietoa toisilleen. Alakoulun tasolla se ei saavuta vielä oppilastasoa.

Oppilaat pääsevät osaksi kansainvälistä toimintaa kuitenkin yhteistyökoulujen kautta. Haastattelemistani opettajista kahdella koululla ei ollut virallista yhteistyökoulua, mutta muissa ystävyyskoulutoimintaa edistettiin. Kansainvälistä yhteistyötä tehdään paljonkin, mutta ne hoituvat pääasiassa vielä kieltenopettajien kautta. Yhteistyökouluja etsitään esimerkiksi Erasmus+:n kautta. Oppilaille yhteistyö on tuonut mukanaan kirjeenvaihtoa ulkomaille, esimerkiksi Saksaan, Englantiin ja Espanjaan. Ystävyyskoulujen kanssa on toteutettu myös pieniä projekteja netin välityksellä. Kansainvälistä yhteistyötä haluttaisiin herätellä vielä enemmän henkiin.

”Elikkä meillä on ollu siis pääasiassa yhteistyökoulut on ollu Espanja, Hollanti, Englanti, Norja, Ranska, Saksa ja varmasti vielä joku muukin vielä.” (H6)

Muutamasta koulusta löytyi lisäksi oma kansainvälisyystiimi. Koulun lisäksi sellainen löytyi myös toisesta kunnasta, jossa kunnan koulujen opettajia kohtaa kansainvälisyysasioiden tiimoilta. Kunnan tiimi on järjestänyt muun muassa kansainvälisyysviikon ja koulun tiimit erilaisia teemapäiviä. Aikaisemmin esille tullut kansainvälisyysviikon passi oli koulun kansainvälisyystiimin tuotosta. Laajemmalla kansainvälisyysviikolla järjestettiin näyttely, jonne oppilaat tekivät näyttelytöitä. Tiimejä pidettiin aktiivisina ja tärkeää työtä tekevinä, mutta opettajilta kaivattaisiin laajemmalti kiinnostusta asioiden käsittelyyn, jotta se ei jäisi ainoastaan tiimien vastuulle.

5.2.3 Materiaalit

Tässä luvussa käsitellään globaalikasvatusmateriaaleja ja nostetaan esille konkreettisia esimerkkejä hyväksi todetuista oppimateriaaleista.

Materiaalien saatavuus

”Voi kauheet, niit on siis pilvinpimeinhän materiaaleja löytyy.” (H5)

”Nojoo, kyllä kyllä, ei se niinku mitään niinku runsaudenpulaa kyllä oo. Että varsinki tossa ET:ssä niinku sanoin, et pitää tosi paljon ite tehdä, ja netistä on paljon yrittäny ettiä justinsa vaikka nyt kun meillä on nää erilaiset kulttuurit siellä käsittelyssä, niin paljon joutuu raapimaan kasaan sieltä täältä. Tai emmä tiedä voihan niitä semmosia kirjoja olla, mutta ei niitä meidän koululla ainakaan oo.” (H2)

”Et koen että sitä niinku on olemassa kyllä, riippuu tietysti et miten ite on kiinnostunu, etsivä löytää.” (H4)

Kyselin opettajilta globaalikasvatusmateriaalien saatavuudesta ja siitä, mistä he ovat itse materiaalia etsineet. Vastauksia oli kahdenlaisia. Toinen puoli vastauksista oli se, että materiaaleille olisi paljon tarvetta ja niitä haluttaisiin enemmän. Toinen kanta oli se, että materiaaleja on saatavilla hyvin ja runsaasti. Huomionarvoinen asia aineistoa tulkitessani oli se, että ne opettajat jotka kokivat perehtyneensä globaalikasvatukseen ylipäänsä, kokivat että materiaaleja kyllä löytyy tarpeeksi. Kun taas ne opettajat, jotka eivät olleet niin paljon perehtyneet ilmiöön, kertoivat kaipaavansa lisää materiaalia sen toteuttamiseen. Yksi opettajista ei käyttänyt minkäänlaista globaalikasvatusmateriaalia opetuksessaan, muut käyttivät vaihtelevin määrin. Materiaalia etsittiin pääasiassa netistä ja sitä kehiteltiin myös itse. Sitä saatiin myös kollegoilta, jotka vinkkasivat hyvistä materiaaleista. Opettajat kertoivat, että materiaalia tulee kerätä yhteen useista eri paikoista. Toiveena olisikin sivusto, joka kokoaisi kaikki globaalikasvatusmateriaalit. Parissa haastattelussa tulikin esille Maailmankoulun tekemä työ ja heidän sivustonsa, joka on käytännössä perannut ja koonnut ison osan tarjolla olevista globaalikasvatusmateriaaleista yhteen.

Opettajien käyttämät materiaalit

Opettajien käyttämät materiaaleista tuli useita hyviä esimerkkejä. Opettajat käyttivät Maailmankoulun ja Rauhankoulun nettisivujen materiaalivinkkejä, elämänskatsomustiedon oppikirjojen materiaaleja, Alakoulun aarreaitta -ryhmän vinkkejä Facebookista ja eri järjestöjen nettisivujen materiaaleja, joista suosituimmiksi osoittautuivat Plan ja Unicef. Edellisten nettisivuilta katsottiin paljon videoita esimerkiksi kehitysmaista ja niistä tehtiin harjoituksia. Unicefin julkaisu Vesi elämän edellytys oli hyväksi todettu, kuten myös Vihreä lippu –ohjelman Yhteinen maapallo. Opettajat hyödynsivät myös lastenkirjallisuutta sekä oppaita. Lastenkirjoista hyväksi oli havaittu muun muassa Vuosituhannen sadut –kirja, ja oppaista Compasito – Lasten ihmisoikeuskasvatuksen käsikirja. Se sisältää matalan kynnyksen materiaalia ihmisoikeuskasvatukseen erityisesti draaman keinoja hyödyntäen. Tästä materiaalista löytyy esimerkiksi suosittu Hyödykkeet ja turhakkeet –harjoitus, jota eräs haastateltava kuvaili seuraavasti.

” -- hyödykkeet ja turhakkeet, niin siin on kortit, erilaisesta mitkä kuuluu hyvään elämään. Sitte sä oot niinku veneessä ja siinä luetaan sitä myrsky-tarinaa, ja sä oot suuntaamas johonki niinku uuteen maahan, missä ei oo mitään. Sit aina pitää aina joka myrskys pitää heittää olikse nyt kolme korttii pois, ja sit lopuks katotaan mitä jää jäljelle ja pystyykö niillä elämään niinku hyvää elämää.” (H5)

Maailmankoulun materiaalivinkkien lisäksi järjestön tuottamat salkut olivat tuttuja usealle opettajalle. Osalla oli ne käytössä aktiivisestikin. Niitä kuvailtiin hyviksi ja helppokäyttöisiksi

materiaaleiksi, joissa on valmiit selkeät konseptit. Pari opettajista koki, että heidän kouluilleen tuotuja salkkuja ei kuitenkaan hyödynnetä niin hyvin kuin niitä voisi. Opettajia pitäisi innostaa niiden käyttöön. Maailmankoulu tuottaa eri teemoista valmiita globaalikasvatuksen materiaalipaketteja, joita voi lainata opetuskäyttöön. Salkkujen teemoja ovat ainakin rauhankasvatus, ympäristökasvatus, monenlaisten lasten Suomi ja lasten oikeudet.

"-- et ihan hyviä matskuja siel sit on, on kyl ollu aika sellasia valmiit konsepti et jos vaan jaksaa kantaa sen luokkaan nii pääsee aika helpolla." (H1)

Paljon lisääkin esimerkkejä käytetyistä materiaaleista ja niiden harjoituksista löytyy. Yksi opettajista kertoi tehneensä oppilaidensa kanssa liikunnan tunnilla afrikkalaiset jalkapallot. Kierrätysmateriaaleja käytettiin paljon erilaisissa harjoituksissa.

"Sitten jotain myös esimerkiksi hyvää elämää ollaan pohdittu paljon, ja rakennettu konkreettisia kaupunkeja, et oppilaat itte miettii mitä hyvässä elämässä on. Miks on? Mitä seuraa? Mitä niitten puutteesta seuraa? Ja on sitte tehty aina niinkun vaikka pienellä ohjauksella saatu että on perhe, kotitaloja, on koulutus jonkunäkösii kouluja, on työpaikka, se voi olla sitten markkeerata jotain tehdasta tai jotain, jatkokoulutus, terveydenhuolto, harrastukset, sit oli semmonen urheiluhalli tehtiin. Ja sitte vapaa-aika niin tehtiin vähä niinku järvenrantaa - - tämmönen kaupunki, ja sit jokaises niissä oli sillain että sit yks kylki siitä konkreettisesta talosta tai rakennuksesta oli niinku graffitiseinä mis oli sit niitä iskusanoja, et kodissa oli se rakkaus ja turvallisuus ja, no me vältettiin ehkä tämmösiä, et ei niinku isä äiti -termejä, koska ne on sit taas, et niinku turva, lämpö, osalla ne voi olla sitte hyvin moninaisia." (H5)

"-- tuo maitopurkkijuttu on semmonen huojuva torni-peli maapallosta. Se on maapallo mikä rakennetaan siitä, ja sitte sieltä voi tuhoutua viheralueet, eli sit sinne tulee, et se meinaa kaatua, ja sinne tehään semmosia tekoja, ihan tosi siisti juttu. Mut tämmösiä, mutta kierrätysmateriaaleista me aina rakennellaan aina kaikkia." (H2)

5.2.4 Työtavat

Seuraavaksi käydään läpi sitä, millaisten työtapojen kautta globaalikasvatuksen teemoja olisi hyvä käsitellä. Luvussa tarkastellaan hyväksi koettuja työtapoja ja nostetaan esille sellaisia, joita ei ole koettu niin hyväksi.

Työtapojen luonne

"Monipuoliset. Mahollisimman monen aistikanavan kautta tulevat työtavat." (H6)

Gloaalikasvatuksessa hyödynnettiin usein hyvin monipuolisia työtapoja. Sen kerrottiin tuovan mukanaan uudenlaisia tapoja käsitellä asioita. Tärkeää oli myös integroitavuus. Aiheita käsiteltiin

milloin mielipidekirjoituksen tai väittelyn muodossa, projektien ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien ohessa. Teemojen käsittelyä pyrittiin parhain mahdollisin tavoin yhdistelemään ja sulauttamaan muuhun opetukseen, jotta se ei olisi irrallista. Työtapoja valitessa erittäin tärkeää on ottaa huomioon oppilaiden ikätaso ja erilaiset oppimistyyli. Esimerkiksi lapsen oikeuksista puhuttaessa voidaan pienten kanssa kiusaamistilanteessa tuoda esille, että jokaisella on oikeus siihen, ettei kosketa. Isompien oppilaiden kanssa on tarkoituksenmukaista myös pysähtyä keskustelemaan asiasta tarkemmin.

Sopivat työtavat

”Mitä nyt ite ajattelisin niin kyllä semmonen ite kokeileminen ja tekeminen on se paras tapa.” (H2)

Millaisia olisivat sitten suositeltavat työtavat ja millaisten työtapojen kautta haastatellut opettajat näitä aiheita käsittelivät? Työtavoissa nousivat esille toiminnallisuus ja keskusteleva ote, draama sekä tiedonhaku ja tutkiminen. Toiminnallisuus nousi esille jokaisessa haastattelussa. Opettajat kokivat, että itse tekemällä asiasta saadaan parhaiten irti ja työskentelyn tulee olla konkreettista. Hyviksi tavoiksi koettiin keskustelut ja tehtävät, joissa harjoitellaan esimerkiksi asettumaan toisen ihmisen asemaan. Keskustelu koettiin kaiken kaikkiaan tärkeänä osana toiminnallisia menetelmiä, kun harjoitukset purettiin ja käytiin läpi yhdessä keskustellen. Toiminnallisista menetelmistä esimerkeiksi annettiin tempaukset, toiminnalliset työpajat, pistetyöskentely, askartelut ja videoiden tekeminen. Tällaisilla menetelmillä halutaan osallistaa oppilaita tekemiseen. Globaalikasvatustunnit koettiin perinteisestä oppitunnista poikkeavaksi, sisältäen paljon omaa ajattelua, toiminnallista yhdessä olemista ja tekemistä. Näillä tunneilla oppikirjan lukeminen ja kirjan tehtävien tekeminen on vähemmällä.

”Mut toiminnallinen, mä käytän paljon itte draamaa --” (H5)

Draama koettiin erittäin toimivaksi menetelmäksi ja opettajat toteuttivatkin paljon draamaharjoituksia. Draamaa ja erilaisia eläytymisharjoituksia tehtiin tarinoiden kautta. Aiheet koskettivat esimerkiksi kiusaamistilanteita ja erilaisuutta. Harjoituksista keskusteltiin lopuksi. Koettiin, että draama antaa hyvät välineet tarttua haastavien aiheiden käsittelyyn. Globaalikasvatuksessa käytettiin myös perinteisempiä menetelmiä, kuten tiedonhakua ja tutkimista. Tavallisesti käytetty menetelmä oli tietotekstin lukeminen ja siihen liittyvien tehtävien tekeminen. Harjoitettiin myös paljon tiedonhakua ja keskustelua sekä valokuvien ja videoiden katsomista, joihin liittyi erilaisia tehtäviä.

Epäsopivat työtavat

”Että on jotenki ehkä hassua sitte, että pelkästään luettas niistä ja puhuttas niistä jotenki semmosella abstraktilla tasolla, kun kuitenkin puhutaan taidoista mitkä pitäis tulla siihen arkielämään.” (H2)

Jotkut työtavat koettiin myös selkeästi epäsopiviksi. Keskusteluissa tiedostettiin, että erilaiset työtavat sopivat eri oppijoille, mutta haastatellut nostivat esiin muutamia semmoisia menetelmiä, joiden kautta eivät mielellään lähtisi globaalikasvatusta käsittelemään. Koska globaalikasvatuksessa käsitellään konkreettisia arkielämän taitoja, tulisi menetelmien olla sitä tukevia. Itsenäinen lukeminen ja tehtävien tekeminen koettiin huonoksi menetelmäksi, kuten myös liika opettajajohtoisuus. Teemat saattavat olla hankalia käsitellä ja niiden ymmärtämiseksi tarvitaan asioiden purkamista yhdessä opettajan kanssa, jolloin itsenäinen työskentely ei ole kaikkia palveleva. Pelkän lukemisen ja kuuntelemisen kautta ei myöskään päästä välttämättä tarpeeksi syvälle aiheeseen. Näistä syistä opettajat suosivat enemmän keskustelevaa, toiminnallista ja yhdessä tekemisen otetta globaalikasvatuksen käsittelyssä.

5.2.5 Haasteet

Gloaalikasvatuksen toteuttaminen ei ole aina helppoa ja mutkatonta ja siihenkin liittyy useita haasteita. Näistä haasteista opettajat olivat suhteellisen yksimielisiä. Kolme eniten mainittua haastetta globaalikasvatukselle ovat ajanpuute, irrallisuus ja koulutuksen puute, joista kerrotaan lisää seuraavaksi.

Ajanpuute

Koulumaailma on kiireinen ja ajanpuute nouseekin yhdeksi mainituimmista haasteista. Aika tuntuu rajoittavan opettajien mahdollisuuksia löytää rako globaalikasvatuksen toteutukselle kaiken muun keskeltä. On paljon kaikkea mitä tulisi tehdä, ja globaalikasvatus saattaa tuntua monelle ylimääräiseltä lisältä. Opettajien työsarka on kasvanut ja monelle tuntuu olevan haaste ottaa koppia vielä globaalikasvatuksestakin. Opettajat pohtivat, miten sen saa mahtumaan kaiken muun keskelle. Eräs opettaja mainitsi, että globaalikasvatuksen toteutukseen tulisi löytää helppokäyttöisiä valmiita paketteja mitä tehdä, jotta yhä useampi niitä käyttäisi.

”Mutta ehkä tän kaiken muun kiiren keskellä niin tää välillä tuntuu aika tälleen päälleliimatulta jutulta myöskin tämmöset projektit, että se on jotenkin, se on ehkä se ongelma mitä tohon ois voinu sanoo siihen globaalikasvatuksenki haittoihin, et välillä on niin kiire et ei kaikkee kivaa ehi tekemään aina.” (H1)

Irrallisuus

Toinen haaste on globaalikasvatuksen irrallisuus. Koska se ei ole varsinainen oppiaine vaan läpileikkaava teema, se saattaa hukkaa kaiken muun joukkoon. Nykyinen oppiainejakoisuus saattaa koitua sen ongelmaksi. Oppikirjat ohjaavat edelleen paljon mitä opetetaan, joten sekin tuo osaltaan haastetta toteutukseen.

"No isoja haasteita ehkä on se et kun mennään kuitenkin kiireellä aikataululla mennään ja oppikirjasidonnaisesti --" (H5)

"Sit kuinka ei oikee, ihmiset ei oikeen hahmota sitä et miten sitä vois ottaa, et pitäskö kaikkien olla, et se varmaan se oppiainejakosuu on niinku tässä se ongelma, et pitäskö sen olla oppiaine. Ku ite aattelee et sen ei välttämättä tarvi, et sitä voi muuten pitää, mut et sitte ohan ne tavoitteet mones muus oppiaineessa sitte --" (H4)

Edellä todettiin, että opettajat olivat sitä mieltä, että globaalikasvatusta ei tarvita omana oppiaineena, koska sitä voi käsitellä niin monen oppiaineen yhteydessä. Koituuko tämä kuitenkin osittain sen ongelmaksi? Jääkö aiheen käsittely vajaaksi, jos sen ajatellaan tulevan kuitenkin esille niin monessa eri yhteydessä? Järjestelmällisempi suunnitelma globaalikasvatuksen toteutukselle voisi auttaa siinä, että se nivoutuisi osaksi opetusta eikä jäisi irralliseksi aihealueeksi, joka on vailla käsittelyä.

Koulutuksen puute

Kolmanneksi haasteeksi nousi koulutuksen puute. Opettajat kokivat, että tarvittaisiin aiheen tiedostamista ja lisäkoulutusta sekä isompi joukko kollegoita mukaan tekemään töitä asian eteen. Yleisesti globaalikasvatuksen eteenpäin vieminen on tällä hetkellä vielä hankalaa ja hidasta. Aihe ei ole noussut vielä "suuren yleisön tietoisuuteen", joten ensiarvoisen tärkeää olisi tietoisuuden lisääminen globaalikasvatuksesta ja sen teemoista. Kävi ilmi, että globaalikasvatuksesta ei juurikaan puhuta kouluissa, tai siitä puhuminen on muutaman aiheesta innostuneen kontolla. Myöskään kukaan näistä opettajista ei ole koulutuksensa puolesta saanut tarpeeksi valmiuksia aiheen käsittelyyn. Jotta sitä voitaisiin saada vietyä eteenpäin kouluissa, tulisi siitä puhua ehdottomasti myös yliopistoissa. Tämän otoksen perusteella koulutus ei ole kuitenkaan antanut tarvittavia valmiuksia. Opettajat sanoivat, että aiheeseen tulisi perehtyä itse enemmän ja tutustua globaalikasvatuksen tavoitteisiin. Perehtymisen kautta löytyisi myös tapoja toteuttaa sitä opetuksessa. Toteutuksessa tulee myös olla rohkea ja hypätä ulos oppikirjoista. Ensiarvoisen tärkeää olisi kuitenkin lisätä koulutuksen kautta tietoisuutta globaalikasvatuksesta ja sen tavoitteista, jotta sen edistäminen olisi tavoitteellista ja johdonmukaista. Aiheen läpileikkaavuus ja yhdistyminen moneen eri teemaan saattaa hankaloittaa sen ymmärtämistä.

”Ja sit jotenki koetaan et se nyt on vaan semmonen että kyllä se nyt siinä tulee, et ehkä se semmonen tietoisuus, tietoisuus siitä mitä se on niinku, et ehkä just et sielä on niit semmosii aiheita mitkä ei oo niinku selkeitä.” (H4)

Kuten aikaisemmin todettiin, globaalikasvatuksen edistäminen saattaa olla kouluissa muutaman innokkaan opettajan vastuulla, ja osa ei välttämättä puhu siitä lainkaan. Tämä on myös haaste, johon voitaisiin vastata koulutuksella. Moni opettaja mainitsi kollegoiden innottomuudesta globaalikasvatukseen. Sen ajatellaan olevan lisätyötä teettävää, jolloin siitä ei välttämättä heti innostuta. Muita voi olla myös hankala saada mukaan tekemään yhteistyöprojekteja. Opettajat ovat uupuneita, jolloin ei tee mieli lähteä toteuttamaan jotain uutta. Tämä kuitenkin vaihtelee.

”Että osa on hyvin innostunut ja motivoitunut, osa ei yhtään. Ja minusta sitäkin pitää kunnioittaa, että jokaisella on ne omat niinkun vahvuusalueet ja jos sitä rupee tavallaan väkisin puristamaan, niin siitä seuraa sit semmonen negatiivinen kehä, että ihan niinkun opetuksessa ylipäättäänkin niinku siis pakolla on hirveen vaikee opettaa mitään. Pitää löytää ne tavat niinkun oppilaillekin saada se asia innostavaks, muuten se oppiminen on tosi haasteellista.” (H6)

Näistä teemoista kiinnostunut on luonnollisesti innokkaampi toteuttamaan sitä opetuksessaan ja jokaisella opettajalla on omat kiinnostuksenkohteensa ja vahvuusalueensa. Haastatteluissa tuodaan kuitenkin esille se, että globaalikasvatus löytyy opetussuunnitelmasta, joten sitä on jokaisen opettajan velvollisuus opettaa.

”Meillä on meidän työtä ohjaavat asiakirjat sanoo et mä teen näin. Se on vähän niinku uskonnollinen näkemys niin sillei oo merkitystä mihin uskontokuntaan mä kuulun tai mitä mä uskon. Mä en opeta koulussa sitä mitä mä uskon, vaan mä opetan sitä mitä opsi sanoo. Tai mulla voi olla maailmanpolitiikan omia näkemyksiä, ei kyllä oo kauheen vahvoja, mutta vois olla, leikitään että mulla on hirveen vahva poliittinen näkemys. Niin se ei saa näkyä mun työssäni vaan mä opetan sitä mitä opetussuunnitelma sanoo. Niin mä nyt kylmästi sanon tähän näin, että opetussuunnitelma sanoo, et globaalikasvatus on opetussuunnitelmassa, sitä toteutetaan. Piste. Mutta toki onhan se tämmönen toivon mukaan sisältä kumpuava tarve tehdä niin. Mut jos ei niin oo, niin ei se myöskään ole ylimääräinen taakka, koska meidän opetussuunnitelma yksinkertaisesti velvottaa siihen. Niin must se on niinku semmonen. Thats it. Ja muu on sit mielipiteitä.” (H5)

5.2.6 Mahdollisuudet

Edellä käytiin läpi haasteita liittyen globaalikasvatukseen, mutta asioilla on onneksi kaksi puolta. Mitä kaikkea globaalikasvatus tuo mukanaan? Analyysin perusteella se tuo ainakin hurjasti mahdollisuuksia.

Rajattomat mahdollisuudet

Opettajien mukaan globaalikasvatus tuo mukanaan paljon mahdollisuuksia, joiden takia sitä todellakin kannattaa toteuttaa. Se antaa paljon ja opettaa uusia ja tärkeitä taitoja. Pienetkin jutut saattavat osoittautua oppilaille hyvin merkityksellisiksi, jotka muistetaan pitkään.

” -- se on tosi pientä, mutta oppilaille hyvin merkityksellistä globaalikasvatusta.” (H6)

Aiheen tärkeys tunnustettiin jokaisessa haastattelussa. Sitä pidetään tärkeänä monista syistä. Globaalikasvatuksella pystytään vaikuttamaan taitoihin joita tarvitaan toimiessa nykyisessä yhteiskunnassa ja tulevaisuudessa. Pienillä muutoksilla voi olla suuri vaikutus, ja globaalikasvatusta edistämällä voidaan yltää isoihin tavoitteisiin. Myös opettajien tulisi pitää näitä asioita tärkeänä, koska ne ovat vahvasti esillä myös opetussuunnitelmassa.

” -- kyllä ne on sellasia juttuja et ilman niitä tää maapallo ei pitkään pyöri, et jos ne arvot ei välity näille lapsille.” (H2)

”Joo ja siis nimenomaan sen takia et se antaa sit eväitä siihen ihmisarvoiseen elämään ja et pystyy toisille tekemään oikeita ratkasuja. Ja tietysti miten maailma nyt tässä muuttuu ja menee, niin entistä tärkeämpiä asioita ne on. Oli sitten ne päätty sitten niinkun riippumatta siihen mihin päätty elämässä niin kuitenkin semmosia arvoja siirretään siellä että toivon että niitä pystyis jollain tavalla, ja sitä keskustelua pystyis tuomaan.” (H4)

Gloaalikasvatuksen toteuttamista helpottaa se, että kaikissa haastatteluissa tuli ilmi, että oppilaat ovat heidän kokemuksensa mukaan kiinnostuneita näistä teemoista. Ympäristöasiat, kestävä elämäntapa ja vieraat kulttuurit kiinnostavat oppilaita. Kun tähän yhdistetään toiminnalliset menetelmät ja yhdessä tekeminen, kokemukset globaalikasvatustuokioista ovat olleet hyviä. Osa oppilaista on jo pienenä hyvinkin tiedostavia ja ottavat opit haltuun arjessaan.

” -- vanhemmilta saattaa tulla palautetta kun meillä ruvettiin syömään nyt tällä tavalla ja tällä tavalla, ja nyt meillä pitää kierrättää, että kiitos vaan koululle. Et lapsi on ruvennu intoileen biojätteestä tai muusta, mut että...” (H4)

”Mut että kuitenkin ku niitäki välillä tulee et joku lapsi on innostunu, niin ohan se hienoo --” (H4)

Oppilaiden innokkuus kannattaa hyödyntää ja rohkaista heitä toimimaan oppien mukaan omassa arjessa ja vahvistaa toimintatapoja koulun käytännöissä.

Arvojen siirto

Kuten jo edellä tuli ilmi, yhtenä globaalikasvatuksen tehtävänä on arvokasvatus. Tavoitteena on välittää globaalikasvatuksen edustamia tärkeitä arvoja seuraavalle sukupolvelle. Arvot ovat sellaisia, joiden opettajat toivoisivat säilyvän lasten elämässä tulevaisuudessakin.

”Että mun mielestä ihan siis kun jos ajatellaan vaikka tätä erilaisuuden kohtaamista ja näitä tämmöstä näitä arvoja, niin kyllähän ne on semmosia arvoja mitä meidän kuuluukin välittää lapsille. Ja kun me käsitellään vaikka jotain ihmisarvoja tai ylipäänsä arvoja tai tämmöstä erilaisuutta, niin kyllähän se vaikuttaa siihen, että millä tavalla niinkun toimitaan täällä tota niin koulussa toisia oppilaita kohtaan. Et ihan niinkun et se vaikuttaa siihen arkipäivän elämään.” (H2)

Gloaalikasvatuksella pyritään lisäämään myös oppilaiden kykyä vaikuttaa ja keskustella. Parhaimmillaan harjoittelu alkaa jo pienestä pitäen ja vuosien varrella opitaan vaikuttamiseen ja yhteiskunnan jäsenenä elämiseen. Erään opettajan mukaan erityisesti keskustelut oppilaiden kanssa ovat hedelmällisiä, koska globaalikasvatuksen teemoista keskustelut saa vietyä niin pitkälle ja ne herättelevät oppilaan omaa ajattelua. Myös lapset tekevät valintoja, joten vastuunottoa voi opettaa nuoresta lähtien.

”Ja sitte tosiaan tulevaisuuden vaikuttajia heistä tehään, että heillä ois juuri se mitä nuorempana alottaa niin kykyä myös keskustella vanhempana ja yläasteella ja lukiossa ja muutenkin, et se ei stoppaa vaan et se on niinkun alku jollekin.” (H4)

Yhteistyön voima

Entä mitä muita konkreettisia mahdollisuuksia globaalikasvatuksen toteuttaminen tuo kouluun? Analyysin perusteella se ainakin edistää uuden oppimista yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa ja käytetyt työtavat tukevat ryhmää sekä erilaisia oppijoita. Eräs opettaja kuvailee, kuinka on huomannut globaalikasvatusprojekteissa valtavan synergiaedun, kun ideat yhdistetään ja uusia juttuja keksitään edellisten pohjalta. Yhteistyössä muiden opettajien kanssa pääsee uudistamaan ja kehittämään omaa opetusta ja mielenkiinto tekemiseen säilyy. Erilaisista toimintatavoista voi oppia aina jotain uutta ja saada erilaista näkökulmaa tekemiseen. Vuorovaikutuksessa voi olla monella tavalla. Opettajat ovat tehneet yhteistyötä oman koulun opettajien lisäksi naapurikoulun kanssa tai ulkomaisen yhteistyökoulun kanssa.

”Se on musta niinkun siis se suuri mahdollisuus sekä tavallaan uudistaa ja kehittää omaa opetusta niin myöskin pitää tavallaan sitä omaa mielenkiintoa ja motivaatiota yllä.” (H6)

Globaalikasvatuksen työtavoista toiminnallisuuden nähtiin lisäävän luokan yhteishenkeä positiivisella tavalla. Erilaiset ja vaihtuvat työtavat antavat myös mahdollisuuden erilaisille oppijoille tuoda omaa osaamistaan esille. Yhden opettajan kokemuksen mukaan toiminnalliset harjoitukset usein saavat haastavamman ryhmän pysähtymään asian äärelle ja innostumaan keskusteluista.

5.2.7 Opetussuunnitelma

Globaalikasvatus opetussuunnitelmassa

Aineistossa nousi esiin paljon puhetta opetussuunnitelmaan liittyen. Haastatteluissa puhuttiin opetussuunnitelman globaalikasvatuksen tavoitteista ja siitä, kuinka sen eteenpäin vieminen on vielä ainakin tällä hetkellä hidasta. Suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että opetussuunnitelman tavoitteisiin globaalikasvatuksen osalta voidaan yltää, mutta painotettiin sitä, että se on haasteellista ja siihen menee aikaa. Tavoitteet koettiin kuitenkin hyviksi. Pienempi osa opettajista koki, että tavoitteisiin on vaikea päästä eikä usko omassa opetuksessaan saavuttavansa niitä. Huomioon otettiin myös se, että tavoitteiden saavuttaminen on oppilaskohtaista. Opetussuunnitelma myös velvoittaa pyrkimään asetettuihin tavoitteisiin, joten sen puolesta jokaisen opettajan tulisi tehdä asioita sen eteen.

Opettajat olivat huolestuneita siitä, että globaalikasvatuksen eteenpäin vieminen on hidasta. Koettiin, että tällä hetkellä tavoitteet eivät siirry toivotulla tavalla käytäntöön eivätkä arvot näin ollen välity nuoremmalle sukupolvelle. Kestää pitkään, että opetussuunnitelma siirtyy käytäntöön. Opettajien mukaan aiheen tärkeyteen tulisi havahtua ja tulisi herättää laajempaa keskustelua, jotta iso joukko opettajia tunnustaisi globaalikasvatuksen tärkeyden. Aiheen merkitystä tulisi pysähtyä miettimään. Erään opettajan toivo olikin nuorissa opettajissa, joiden hän uskoo saavan muutosta asialle.

”Ja just se on niin pintaan liimattu että se on ihan tosi raskas tällä hetkellä tää että, et joku juttu tulee ja sit se tehään vaan sen takii että se pitää tehdä. Ja sit ikinä kukaan ei oikeen mieti et mikä tää on tää oikeesti tää merkitys tässä. Se on tosi harmillista. Mut ehkä nuorissa opettajissa on sit se toivo että, et jolle arvot on aika ehkä vihreemmät helposti ku monessa muussa. Kyl mä nyt siihenki uskon. Ja sama se on noissa digiasioissa että aika paljo helpompaa nuorten opettajien on niit käyttää ku kokeneempien. Sama varmaan pätee tässä.” (H1)

Vaatimukset opetussuunnitelman tavoitteiden täyttämiseksi

Opettajien mukaan opetussuunnitelman tavoitteiden täyttäminen vaatii ainakin neljää asiaa. Ensiksi tarvittaisiin selkeä globaalikasvatuksen linjaus. Kouluissa tulisi keskustella tavoitteista, purkaa ne yhdessä ja pohtia mitä tulee tehdä niiden saavuttamiseksi. Koulun linjauksen tulisi olla yhtenäinen.

Myös isompi globaalikasvatusohjelma voisi auttaa, kuten Liikkuva koulu –ohjelma on edistänyt liikuntaa menestyksekkäästi. Toiseksi, tarvitaan ehdottomasti lisää tiedostamista ja perehtymistä asiaan. Opettajien tulisi tutustua tarkemmin opetussuunnitelmaan tältä näkökannalta ja toteuttaa sitä järjestelmällisemmin, vaikkapa ennalta määriteltyjen teemakuukausien kautta. Tavoitteita ei saavuteta mututuntumalla, vaan se vaatii ensiksi asian tiedostamista ja omaa perehtymistä. Kouluissa voitaisiin myös lisätä resurssia tämän asian hyväksi.

Kolmanneksi, tavoitteiden saavuttaminen vaatii rohkeutta ja kokonaisuuksien hahmottamista. Tulee rohkeasti hypätä pois oppikirjoista ja nähdä miten asioita voisi yhdistellä. Toki tätä auttaa myös sellainen opetusryhmä, joka on vastaanottavainen opettajan opetusmenetelmille ja ideoille. Myös opettajan tulee innostaa oppilaita. Vaatimuksia listatessa huomioitiin kuitenkin se, että hyvää tapahtuu jo nyt ja paljon asioita tehdään tämän eteen. Opettajien ei tulisi ahdistua siitä, että globaalikasvatuksesta ja sen edistämisestä puhutaan.

”Et mä sanon sen nyt et on se mun tausta-ajatus on se, että herätkää. Mut sit toisaalta mä haluan sellasta ilosanomaa myöskin, että et hyvää tehdään jo nyt. Ettei se ahistus iske liian isoks. Ja sit vaan niinku kaivaa jotain esiin, et ku sä teet näin niin hei sähän teet jo. Mut nyt vaan vähän lisää. Et tavallaan en mä, must se on ihan hirveetä jos sit sitä ahdistuksen lisäämistä vaan opettajille, ei siinä..” (H5)

”Mut että mun mielest se ei taas sit toisaalta vaadi mitään muuta mitä muu opetussuunnitelma nyt niinku muutenki ois vaatinu et semmosta kykyä jotenkin nähdä niinku asiat vähän niinku irrallisina mutta yhdessä. Niinku jotenki silleen että et miten nyt asioita voidaan yhdistellä, eikä tarvi olla välttämättä aina niin tehokas, vaan että löydetään tavat tehdä.” (H4)

Neljänneksi, se vaatisi lisää koulutusta. Puolet opettajista toivoi työnantajan tarjoamaa globaalikasvatuskoulutusta ja tunnustivat koulutuksen tarpeen. Tulisi saada tietoa globaalikasvatuksen hyödyistä ja mahdollisuuksista, ja koulutuksen tulisi kytkeä globaalikasvatus osaksi koulun arkea ja toimintatapoja. Pari opettajaa oli hyödyntänyt tällaisia koulutuksia, mutta osa ei. Koulutuksissa tulisi korostaa sitä, että globaalikasvatus löytyy opetussuunnitelmasta ja on näin ollen pakollista. Koulutusten ohella kollegoiden tuki on tärkeää. Opetusvinkkien jako ja yhteistyö aiheeseen liittyen on toivottavaa.

YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Gloaalikasvatuksen sisältyminen opetukseen Gloaalikasvatuksen suhde perinteiseen oppiainejakoon Gloaalikasvatuksen toteuttamistavat	Gloaalikasvatus opettajan omassa opetuksessa	Gloaalikasvatuksen toteuttaminen

Koulun toiminta globaalikasvatuksen edistämiseksi Ympäristökasvatus ja Vihreä Lippu Kansainvälinen toiminta	Globaalikasvatus koulun toimintakulttuurissa	
Materiaalien saatavuus Opettajien käyttämät materiaalit	Materiaalit	
Työtapojen luonne Sopivat työtavat Epäsopivat työtavat	Työtavat	
Ajanpuute Irrallisuus Koulutuksen puute	Haasteet	
Rajattomat mahdollisuudet Arvojen siirto Yhteistyön voima	Mahdollisuudet	
Globaalikasvatus opetussuunnitelmassa Vaatimukset opetussuunnitelman tavoitteiden täyttämiseksi	Opetussuunnitelma	

5.3 Asenteen, arvojen ja kokemusten vaikutus globaalikasvatuksen toteuttamiseen

Kolmas tutkimuskysymykseni tarkastelee tekijöitä opettajien käsitysten taustalla. Pyrin vastaamaan kysymykseen ”Vaatiiko globaalikasvatuksen toteuttaminen opettajalta tietynlaista asennetta, arvoja tai kokemuksia?” Jos vaatii, niin millaista asennetta? Millaiset arvot ja kokemukset voisivat olla edistämässä globaalikasvatuksen toteuttamista? Pyrin etsimään haastatteluista semmoisia taustatekijöitä, jotka antaisivat vihjeitä siitä, miksi opettajien käsitykset ovat sellaisia kuin ovat. Oma ennakko-oletukseni jo tutkielmaa aloitellessani oli se, että asenteet, oma arvomaailma ja kokemukset vaikuttavat. Tässä tutkielmassa ei päästä tekemään tästä syvällistä analyysia, mutta tarkoitus on nostaa esiin sellaisia taustatekijöitä, jotka voisivat olla vaikuttamassa siihen, millainen globaalikasvattaja kyseinen opettaja on. Tutkimuskysymyksen analyysissa syntyi yksi yhdistävä luokka *Asenteen, arvojen ja kokemusten vaikutus globaalikasvatuksen toteuttamiseen*, joka jakautuu kahteen pääluokkaan, *arvomaailmaan ja kokemuksiin* ja *globaalikasvatustoimintaan osallistumiseen*.

5.3.1 Arvomaailma ja kokemukset

Käsitykset itsestä maailmankansalaisena

Maailmankansalaisuus on keskeinen globaalikasvatukseen liittyvä käsite. Globaalikasvatuksen avulla lapsista ja nuorista pyritään kasvattamaan aktiivisia maailmankansalaisia. Kokevatko haastatellut opettajat itse olevansa maailmankansalaisia? Tähän ei tässä tutkimuksessa pureuduttu tarkemmin, esimerkiksi alettu selvittää opettajien käsityksiä maailmankansalaisuuden käsitteestä, mutta teemasta keskusteltiin haastattelun lomassa. Opettajista noin puolet koki olevansa jollain tasolla itse maailmankansalaisia. Se näkyi siten, että asioita katsottiin ja tarkasteltiin isommassa mittakaavassa. Maailmankansalainen on myös kiinnostunut ajankohtaisista tapahtumista ja ilmiöistä. Opettajat toivoivat olevansa maailmankansalaisia ja se nähtiin eräänlaisena tavoitteena, jota kohti kulkea. Noin puolet opettajista ei nähnyt itseään maailmankansalaisena ja totesivat, että tulisi itse vielä tietää lisää maailman tilasta.

”Oon mä varmaan verrattuna moneen muuhun, mut vaikee sitä on itteensä jotenki aatella semmosena.” (H1)

”Oi se olisi hienoa. Mutta siis koen sen semmoseks tavotteeks, että seuraa aikaansa ja on niinkun kiinnostunu –” (H4)

”Et sitä löytää tiäksä vaik kuin kuvittelee olevansa et mä oon maailmankansalainen ja kauheen hyvä ja mussa ei oo mitään esimerkiksi rasistisia piirteitä, niin mä luulen et jokainen löytää ittestään myöskin niit kehitysalueita.” (H5)

Maailmankansalaisuuskeskustelun yhteydessä nostettiin esiin kuitenkin se, että omia ennakkoluulojaan tulee tiedostaa ja opettajan tulee tarkastella, mitä viestii omalla toiminnallaan. Eräs opettaja kuvasi sitä, kuinka tarkastellessaan omaa toimintaansa arjessa löysi itsestään stereotypioita tukevan puolen. Juuri tästä syystä omaa toimintaansa kannattaa välillä tarkastella, ettei huomaamattaan tue ja edistä stereotypioita.

Arvot

Opettajat kokivat omassa elämässään tärkeiksi useita samoja asioita, joita painotetaan globaalikasvatuksen arvoissa. Näihin liittyen aineistosta nousi esiin erityisesti kiinnostus muihin kulttuureihin ja kestävän kehityksen pitäminen tärkeänä. Moni opettaja mainitsi olevansa kiinnostunut erilaisista kulttuureista ja matkustelusta. Myös kielten opiskelu ja ulkomailla asuminen on vaikuttanut kiinnostukseen muista maista ja kulttuureista. Moni opettaja mainitsi kestävän kehityksen olevan tärkeä asia myös omassa elämässään. Osalla se näkyi enemmän, osalla vähemmän. Tähän liittyen mainittiin oma perehtyminen aiheeseen ja se, että pyrkii omassa

elämässään myös toimimaan kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti, esimerkiksi syömällä paljon kasvisruokaa. Kun on itse perehtynyt aiheeseen, tulee sitä edistettyä omassa opetuksessakin.

”Että tää nyt tää kestävä kehitys on mulle semmonen luonteva aihe ku siihen on perehtyny.” (H2)

”Oon mä nyt vuoden ollu kotikasvissyöjä et se on jo hyvä tähän. Et kyl mä edelleen lennän aika paljon, et en nyt ehkä jos miettii vaik vihreitä arvoja niin on varmasti vihreämpiäki ihmisiä kun minä.” (H1)

Yhä uudelleen globaalikasvatuksen arvot mainittiin tärkeiksi ja siinä kehittymistä pidettiin tärkeänä. Yhdelle opettajalle globaalikasvatus oli selkeästi oma juttu koulumaailmassa.

”-- et jos joku on semmonen sydänpöyrynen koulumaailmassa niin se on sit ehkä tää globaalikasvatus.” (H4)

5.3.2 Osallistuminen globaalikasvatustoimintaan

Vaatii asennetta

”Tottakai, ilman muuta. Siis sehän on se ainut mitä se vaatii. Että niinkun mitään, mitään periaatteessa niinku erikoistaitoja ei tarte olla, kuhan on tavallaan halu tehdä sitä. Niin se onnistuu ihan varmasti jokaselta opettajalta.” (H6)

Kaikki opettajat olivat ehdottoman yksimielisiä siitä, että globaalikasvatuksen toteuttaminen vaatii opettajalta tietynlaista asennetta. Oma arvomaailma ja tapa toimia vaikuttaa siihen, miten globaalikasvatusta käsittelee vai käsitteleekö lainkaan. Opettajan omat kiinnostuksenkohteet ja vahvuusalueet vaikuttavat siihen, mitä teemoja nostetaan esille. Jos on hyvin perehtynyt kestäväan kehitykseen ja pyrkii itse toimimaan sen periaatteiden mukaisesti, on todennäköisempää että se korostuu opetuksessakin enemmän kuin sellaisella opettajalla, joka ei niinkään ole aiheeseen tutustunut. Opettajat olivat myös sitä mieltä, että opettajan tulee nähdä globaalikasvatuksen tarve ja suhtautua aiheeseen myönteisesti. Jos tätä ei löydy, voi käsittely olla päälle liimattua ja tavoitteet saattavat jäädä saavuttamatta.

”No joo. Niinku sanoin, että, no joo vaatiihan se nyt sen että ylipäätään ajattelee siitä globaalikasvatuksesta, että tiedostaa et semmostakin tulis tehdä, ja että sillä on tarvetta. Ja sitten ehkä just semmosta, ne nyt varmaan menee ihan johonkin perus ihmisarvon kunnioittamiseen ja tunnustamiseen, mutta tota joo kyl se vaatii semmosen positiivisen, myönteisen näkökulman siihen.” (H3)

”Mmm niin onhan sit semmosia ku saa niit kommentteja et onks ne sit semmosia huuhaa-hippejä tai jotain muuta et tarviiko olla niin, ehkä se vaatii semmosta rohkeutta siihen, että et astuu sen niiden oppikirjojen ulkopuolelle.” (H4)

Harrastuneisuus

Tarkastelin aineistosta vinkkejä opettajien harrastuneisuudesta ja omasta perehtymisestä globaalikasvatukseen. Löydökset tältä osin olivat hyvin vaihtelevia. Osa ei ollut perehtynyt tai käynyt aihetta käsittelevissä koulutuksissa. Pari opettajaa kertoi kuitenkin osallistuvansa välillä globaalikasvatuskoulutuksiin ja lukevansa kirjallisuutta aiheesta. Yksi opettajista oli käynyt erään järjestön kautta ulkomailla ja jakanut kokemuksia reissustaan Suomessa. Yhdellä opettajalla oli tapana pyytää omia ulkomaisia tuttaviaan vierailemaan koululleen. Opettajat myöntävät, että teemojen käsittelyyn on hankala ryhtyä, jos ei ole itse tehnyt perehtymistyötä. Mitään erikoistaitoja ei kuitenkaan tarvita, nimenomaan oikeanlainen asenne ja innokkuus tekemiseen vievät pitkälle.

Työ globaalikasvatuksen edistämiseksi

Viimeisenä tarkastellaan opettajien tekemää työtä globaalikasvatuksen edistämiseksi. Tässä tarkoitetaan pääosin omasta kiinnostuksesta seurannutta työtä koulun ja kunnan globaalikasvatus- ja kansainvälisyystiimeissä sekä työskentelyä oppimateriaalien ja koulutusten parissa. Haastatteleman opettajat olivat näissä aktiivisia. Muutama opettaja oli mukana globaalikasvatustiimissä, jossa keskustellaan kuntien järjestämästä toiminnasta. Osa oli mukana myös koulun vastaavassa tiimissä. Kokemusta löytyi myös kansainvälisyystiimiin kuulumisesta tai kv-yhteyshenkilönä toimimisesta. Osa pyrki tietoisesti lisäämään informaatiota globaalikasvatuksesta kouluillaan ja näki sen tarpeelliseksi.

” -- nyt kun on globaalikasvatuksen lähettiläs vois sanoo omassa kunnassa, et aika paljon joutuu tekeen töitä --” (H4)

Yhdellä opettajista oli myös kokemusta työskentelystä globaalikasvatuksen oppimateriaalien ja koulutusten parissa. Toinen opettaja teki aktiivisesti yhteistyötä erään globaalikasvatuksen resurssikeskuksen kanssa. Tehdessäni huomioita opettajien asenteen ja toiminnan välillä huomasin, että mitä enemmän opettaja itse oli teemoihin perehtynyt ja mitä enemmän harrasti tai osallistui globaalikasvatustiimeihin ynnä muuhun toimintaan, sitä enemmän he kertoivat globaalikasvatuksen tulevan esille opetuksessaan. Oma kiinnostus siis edistää globaalikasvatuksen tuomista esille opetuksessa ja toimintatavoissa.

YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Käsitykset itsestä maailmankansalaisena Arvot	Arvomaailma ja kokemukset	Asenteen, arvojen ja kokemusten vaikutus globaalikasvatuksen toteuttamiseen

Vaatii asennetta Harrastuneisuus Työ globaalikasvatuksen edistämiseksi	Osallistuminen globaalikasvatustoimintaan	
---	--	--

5.4 Globaalikasvatus kuuluu kaikille

”On se varmaan ihan yhtä lailla kun koulussa jos se on joka oppiaineen tehtävä niin on se sitten meidän opettajien, vanhempien, harrastuksissa, kaikkien. Et ei se oo yksin koulun tehtävä. Mutta sitten just et koulu tukee siinä kotia ja koti toivottavasti sit niinku jakaa niitä samoja asioita.” (H3)

Neljäs ja viimeinen tutkimuskysymykseni pysähtyy pohtimaan, kenen tehtävä globaalikasvatus oikein on. Kenellä on vastuu? Pyrin vastaamaan kysymykseen ”Kenen tehtävä globaalikasvatus on opettajien käsityksen mukaan?” Tuloksena syntyi yksi yhdistävä luokka, *Globaalikasvatus kuuluu kaikille*, joka jakautuu kolmeen pääluokkaan. Pääluokat ovat *Koti*, *Koulu* ja *Yhteiskunta*.

5.4.1 Koti

Vanhemmat

”Jos mietitään lapsia, niin lasten elämässä on tietysti paljon tärkeitä ja merkityksellisiä aikuisia, et kyllä mun mielestä vanhemmilla on aika suurikin rooli, koska vanhemmat nyt kuitenkin on lapselle se auktoriteetti numero yks.” (H2)

Kaikki opettajat näkivät kodilla olevan suuren merkityksen globaalikasvatuksen arvojen välittämisessä. Vanhemmilla ja huoltajilla on vaikutusvaltaa. Se, millaisia valintoja kotona tehdään, vaikuttaa lapsen valintoihin myös tulevaisuudessa. Jos kotona on esimerkiksi aina kierrätetty tarkasti, voi lapselle olla itsestään selvää jatkaa samaa myös aikuisuudessa. Opettajat kokivat, että vanhemmat voivat tarjota lapsilleen arvokkaita kokemuksia ja kohtaamisia. On tärkeää että asioista puhutaan kotona ja lapsen luontaista uteliaisuutta maailmaa kohtaan tuetaan. Opettajien mielestä kodin tulisi opettaa yhteisvastuullisuutta ja avoimuutta, ja siirtää eteenpäin sellaisia arvoja, asenteita ja taitoja, joita kokee tärkeäksi.

”Perheet on niin erilaisia, niin niin yhtälailla sitä toivoo että lapsille luettais iltasatu tai että niille katottais lämpöset vaatteet päälle, niin mä voin yhtälailla toivoo että ne kertos lapsille, miten lapset jossain toisessa maassa elää, mutta se jää mun toiveeks. Että en mä ehkä osaa ees ajatella että mitä kodeissa pitäis tehdä sen asian eteen.” (H3)

Perheet ovat erilaisia, ja esiin nostettiin se, että on hyvin vaikeaa sanoa mitä vanhempien tulisi tässä asiassa tehdä. Globaaleissa asioissa vanhemmat voivat tehdä paljon hyvää tai toisaalta myös hallaa. Se riippuu hyvin paljon vanhempien omista asenteista ja kokemuksista. Kodin kontekstista keskusteltaessa sivuttiin myös koulun roolia. Olisi ihanteellista, jos koti ja koulu voisivat tukea toisiaan tässä asiassa. Jokaisessa kodissa on omat arvot ja asenteet, jotka usein säilyvät hyvin vahvoina. Koulu saattaa välittää täysin toisenlaisia arvoja. Koulu ei kuitenkaan voi mennä liikaa kodin kentälle.

*” -- kyllähän ne kodin arvot ja asenteet siellä on olemassa, että sitten annetaan niitä toisia asenteita ja arvoja, jos ne kodin on hyvin erilaiset. Mutta sillonhan se lapsi elää ajattelutaitojensa kanssa --”
(H4)*

5.4.2 Koulu

Opetus

”No siis tuoda tietoa ja niinkun saada oppilaat, lapset innostumaan ja ymmärtämään näitten asioiden tärkeys tai merkitys sanotaanko näin. Että kyllähän voi ymmärtää tärkeyden mut silti olla välittämättä siitä. Mutta jos ymmärtää sen merkityksen niinku omalle itselleenkin, nii sit ollaan jo astetta pitemmällä.” (H6)

Koulun tehtävänä on ennen kaikkea tuoda tietoa globaalikasvatuksen teemoista. Koulun tulee herättää ajattelua, innostaa oppilaita ja auttaa ymmärtämään. Koulun tulisi edistää sitä koulun yleisessä ilmapiirissä ja pyrkiä toiminnallaan avoimuuteen. Koska koulu kerää yhteen kokonaisuuksia ikäluokkia, sen pitää pystyä vaikuttamaan nuorempien sukupolvien arvoihin ja asenteisiin. Koulu opettaa vastuullisia valintoja. Opetuksessa tulee puhua kierrättämisestä ja antaa ohjeistusta siihen liittyen, tulee kertoa miksi täytyy syödä paljon kasviksia tai miksi ruokaa ei saa heittää roskeen. Opettajien mukaan koulun tulee neuvoa arjen valinnoissa. Pienten oppilaiden kohdalla opetus globaalikasvatukseen liittyen on hyvin konkreettisella tasolla, mutta toki isommatkin teemat tulee opetuksessa ottaa esille. Opettajien mukaan koulussa voidaan tehdä paljon ja ottamalla huomioon nämä asiat opetuksessa ja koulun arjessa voidaan oikeasti vaikuttaa.

”Välittää niitä arvoja täällä ihan siinä arjessa. Että vaikka ihan joku kierrättäminenkin, niin ohjata siinä jatkuvasti ja puhua siitä miksi se on tärkeitä.” (H2)

Opetussuunnitelmalla ja oppiaineilla on myös omat tehtävänsä. Globaalikasvatuksen teemat löytyvät opetussuunnitelmasta, joten se velvoittaa koulua toteuttamaan sitä opetuksessa. Oppiaineita voidaan tarkastella globaalikasvatuksen näkökulmasta. Globaalikasvatus on koulussa myös

jokaisen oppiaineen tehtävä. Jokaisen oppiaineen kohdalla tulisi huomioida kestävänsä tulevaisuuden rakentaminen ja pohtia, miten se kyseisen oppiaineen kontekstissa näkyy.

Kuten kodin piiristä keskusteltaessa, myös koulun kontekstissa tulee esille kodin ja koulun välinen yhteistyö. Yksi haastateltavista huomautti, että kaikilla vanhemmilla ei ole samanlainen arvopohja kuin koulun välittämä. Tässä tapauksessa koulun rooli korostuu entisestään välittämällä erilaisia arvoja. Jos koti ei tue globaalikasvatuksen edistämistä, se voi jäädä joidenkin oppilaiden kohdalla kokonaan koulun harteille. Kouluissa saatetaan kuitenkin jännittää kodin reaktiota globaalikasvatuksen käsittelystä, josta kertoo yhden haastateltavan pohdinta.

”-- se on ehkä semmonen alue toi globaalikasvatus, että ehkä siksikin sitä vähän jännitetään, jos siis, emmä tiedä onks se totta, mut et voiks se olla sitä et osa jännittää sen takia että vähän pelkää niinku kodin reaktioo, et jos on niinku et onhan siinä se riski et se menee semmoseksi papattamiseksi ehkä ihmiset pelkää sitä, niinku että et nyt toi rupee papattaan tosta maailman pelastamisesta ja siitä miten pitää niinku jätteet lajitella ja ei meillä kyllä ruveta lajittelemaan, et ehkä se riski on olemassa, ja sit ihmiset myös ehkä sitä jännittää vähän.” (H4)

Opettaja

Mikä on yksittäisen opettajan tehtävä? Haastateltavat asettavat paljon painoarvoa myös opettajan vastuulle. Opettaja välittää eteenpäin arvoja ja hänen oma panos, kiinnostus ja asiantuntemus vaikuttavat miten asiat tulevat esille. Jos opettaja havaitsee, että esimerkiksi ympäristöasiat ovat oppilaille vieraita, hän voi ottaa sitä enemmän esille. Jos hän huomaa, että monet globaalikasvatuksen teemat ovat jo lähellä oppilaiden arkielämää, voi hän pohtia miten voisi vielä edistää sitä. Eri oppiaineiden kohdalla opettajan tulee myös pohtia miten globaalikasvatus näkyy kussakin aineessa. Miten valitaan esimerkiksi sopivat työtavat, miten huomioidaan kierrätys ja materiaalien hankinta?

5.4.3 Yhteiskunta

”Globaalikasvatus kuuluu kaikille.” (H5)

Viimeisenä hahmotellaan kysymystä laajemmasta näkökulmasta. Globaalikasvatus ei ole ainoastaan kodin ja koulun tehtävä, vaan koko yhteiskunnan. Tästä olivat opettajat yhtä mieltä. Miten otamme koko yhteiskunnan näkökulmasta globaalikasvatuksen huomioon?

”Siis eiköhän se oo, jos ajattelee et kenen muun kun koulun niin vanhempien ja yhteiskunnan. Et tietysti että kyllä siihen globaaliin vastuuseen kasvamiseen vaaditaan ihan lainsäädännöstä lähtien

kaikkee, että niinku tietyt ympäristöä saastuttavat asiat on kielletty ja muuta, niin sekinhän kuuluu tähän osaan.” (H6)

Yksilö

Lähtökohta on se, että jokainen meistä voi omalla toiminnallaan vaikuttaa. Opettajat painottivat haastatteluissa sitä, että globaalikasvatus koskee kaikkia ja se on meistä jokaisen tehtävä. Tämänhetkistä maailman tilaa tarkastellessa jokaisen tulisi tehdä jokin liike, jotta jälkipolvilla on missä elää. Näin ollen globaalikasvatus on vanhempien, opettajien, koulun, harrastusseurojen ja koko yhteiskunnan tehtävä. Tässä tutkielmassa on keskitytty erityisesti koulun toteuttamaan globaalikasvatukseen, mutta on syytä muistuttaa, että kyseessä on koko yhteiskuntaa koskettava laaja ilmiö.

Lainsäädäntö

Yksi haastateltava nosti esiin tärkeän huomion liittyen yhteiskunnan rooliin. Globaaliin vastuuseen kasvattamiseen tarvitaan paljon asioita ihan lainsäädännöstä lähtien. Se, että meillä on esimerkiksi kielletty ympäristöä saastuttavia ja tuhoavia asioita, ohjaa toimintaamme. Lainsäädäntö on yksi asia, minkä voi laskea yhteiskunnan tehtäviin.

YLÄLUOKKA

PÄÄLUOKKA

YHDISTÄVÄ LUOKKA

Vanhemmat	Koti	Globaalikasvatus kuuluu kaikille
Opetus Opettaja	Koulu	
Yksilö Lainsäädäntö	Yhteiskunta	

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä luvussa kootaan yhteen tutkimuksen keskeiset tulokset ja tehdään niistä johtopäätöksiä. Saatuja tuloksia pohditaan ensin tutkimuskysymyksittäin eri näkökulmista ja pohdinta yhdistetään aiempaan tutkimukseen ja teoreettiseen viitekehykseen. Tulosten tarkastelun jälkeen esitän jatkotutkimusehdotuksia, arvioin tutkimusprosessiani ja käyn läpi oman tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Heino ja Houtsonen (2011, 106-108) määrittelevät globaalikasvatuksen keskeiseksi lähtökohdaksi paikallisen ja globaalin yhteyden. He painottavat, että yksilön tulee ymmärtää oman yhteisön merkitys ja identiteetti sekä se, millaisia mahdollisuuksia sillä on tarjota muulle maailmalle. Globaalikasvatus auttaa lapsia ja nuoria hahmottamaan ympäröivää maailmaa. Se edistää kriittisen ja luovan ajattelun kehittymistä sekä erilaisuuden ymmärtämistä. Globaalikasvatuksen yhteydessä termit riippuvuus ja yhteys ovat keskeisiä. Ihmisten välinen vuorovaikutus ympäri maailman on lisääntynyt eikä etäisyydellä ole enää niin suurta merkitystä. Maailma on kokonaisvaltainen järjestelmä, ja keskinäinen riippuvuus on yhä suurempi. Globalisaatio on tuonut mukanaan mahdollisuuksien lisäksi uhkia, jolloin sen hallitseminen vaatii kumppanuutta ja yhteistyötä. (Heino & Houtsonen 2011, 106-108.)

Tämä tutkimus selvitti opettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta ja tarkasteli sen toteutumista koulumaailmassa. Näiden lisäksi pohdittiin, vaatiiko globaalikasvatuksen toteuttaminen opettajalta tietynlaista asennetta ja kenen tehtävä sen toteuttaminen oikein on. Tutkimus nosti esiin paljon erilaisia ja mielenkiintoisia näkökulmia aiheeseen liittyen, ja lisäksi se toi konkreettisesti esiin globaalikasvatuksen toteuttamistapoja.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli ”Millaisia käsityksiä opettajilla on globaalikasvatuksesta?” Yhdistävä luokka Opettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta jakautui kahteen pääluokkaan, jotka keskittyivät globaalikasvatuksen käsitteeseen ja sisältöihin. Globaalikasvatuksen käsitteestä huomattiin, että se on ennen kaikkea hyvin laaja. Käsitteelle löytyy paljon toisistaan poikkeavia määritelmiä, joka näkyi myös näissä haastatteluissa.

Käsitteeseen liittyy tällä hetkellä vielä paljon epätietoisuutta, ja sen tunnettavuutta kasvatusalalla tulisi lisätä. Globaalikasvatusta toteutetaan usein myös tiedostamatta, koska se tulee esille usein arjen taidoissa. Sen teemat ovat hyvin keskeisiä ja tärkeitä, joita tulee ehdottomasti käsitellä koulussa. Luonteenomaista globaalikasvatukselle on, että asioita ajatellaan suuremmassa mittakaavassa. Ajattelua lähdetään laajentamaan omasta itsestä kohti globaalia yhteiskuntaa ja maailmanlaajuisia asioita. Globaalikasvatukseen liitettiin keskeisesti kuuluvaksi yhteiskunnalliset asiat. Tärkeä kysymys on pohtia, mitä taitoja ja tietoja ihminen tulevaisuudessa tarvitsee? Mitä ovat tulevaisuuden taidot?

Globaalikasvatuksen sisällöistä löytyy useita erilaisia jaotteluita aiheen kirjallisuudessa, ja myös tämä tutkimus tuotti oman jaottelun globaalikasvatuksen sisällöistä. Tässä tutkimuksessa niitä oli viisi: 1) arvokasvatus, 2) moninaisuus, 3) rauhankasvatus, 4) kestävä kehitys ja 5) yhteiskunnalliset taidot ja maailmankansalaisuus. Suomalaisella Globaalikasvatus-sivustolla globaalikasvatuksen sisällöt jaotellaan seuraavasti: kestävä kehitys, moninaisuus, media, ympäristö, ihmisoikeudet ja rauha. (Globaalikasvatus 2019). Tässä löytyy paljon samaa oman tutkimukseni jaotteluun, mutta myös joitain poikkeuksia. Medianäkökulmaa ei omassa tutkimuksessani tullut esille ainakaan suorana mainintana. Omassa jaottelussani ympäristö menee kestävä kehityksen teeman alle, kun taas Globaalikasvatus-sivustolla nämä on eroteltu omiksi kokonaisuuksiksi. Myöskään ihmisoikeuksia ei ole omassa tutkimuksessani omana sisältönään, vaan se kuuluu tässä arvokasvatuksen alle. Kaivolan (2008, 86-87) määrittelyssä nostetaan esille sisältöalueet kehityskasvatus, ihmisoikeuskasvatus, kestävä kehitys, kasvatus rauhaan ja konfliktien ehkäisemiseen sekä monikulttuurisuuskasvatus. (Kaivola 2008, 86-87.) Termiä kehityskasvatus en ole tutkimuksessani käyttänyt, ja monikulttuurisuuskasvatuksesta puhun moninaisuuden käsitteen alla, mutta muuten myös Kaivolan määrittelystä löytyy paljon yhteneväisyyksiä tämän tutkimuksen jaotteluun globaalikasvatuksen sisällöistä. Tutkimustani ei ole ohjannut teorian määrittelemä kuva globaalikasvatuksesta, vaan tutkimukseni tulokset nousevat täysin keräämäni aineiston pohjalta.

Ahonen (1994, 123) huomauttaa, että teoria on tutkimuksessa välttämätön elementti. Jos sitä ei olisi, tutkimus olisi täynnä pelkkää kuvailua ja aineistolainasta aineistolainauksen perään. Fenomenografisessa tutkimuksessa teoriaa ei käytetä luokittelemaan käsityksiä ennalta tai testaamaan teoriasta johdettuja valmiita oletuksia. Ahonen muistuttaa, että mikäli tutkija kuitenkin toimii edellä mainitulla tavalla, on vaarana että hän hukkaa ison osan informaatiota ja uutta tietoa, jota olisi voinut saada aineistostaan avoimella käsittelyllä. (Ahonen 1994, 123.) Tässä asiassa olen pyrkinyt toimimaan tutkimuksessani fenomenografian mukaisesti. Teoriakatsauksessa olen esitellyt tutkimuksessa ja kirjallisuudessa esitettyjä globaalikasvatuksen määritelmiä, mutta

aineistostani olen halunnut nostaa esiin haastateltavieni muodostamat käsitykset. Haastatteluissa en johdatellut haastateltavia keskustelemaan valmiin määritelmän pohjalta, vaan kysyin heiltä: ”Miten määrittelisit globaalikasvatuksen?” sekä ”Mitä eri osa-alueita globaalikasvatukseen mielestäsi kuuluu?” Keskustelu pohjautui heidän käsitykseensä globaalikasvatuksesta. Jos olisin alussa sanonut, että globaalikasvatukseen kuuluvat esimerkiksi ympäristökasvatus ja rauhankasvatus, se olisi heti ohjannut heidän ajatteluaan tiettyyn suuntaan.

Toinen tutkimuskysymykseni oli ”Millainen käsitys opettajilla on globaalikasvatuksen toteutumisesta työssään?” Tämä oli ehdottomasti tutkimuskysymyksistäni laajin ja tästä riitti haastatteluissa eniten keskustelua. Yhdistävä luokka Globaalikasvatuksen toteuttaminen jakautui seitsemään pääluokkaan, joita ovat globaalikasvatus opettajan omassa opetuksessa, globaalikasvatus koulun toimintakulttuurissa, materiaalit, työtavat, haasteet, mahdollisuudet ja opetussuunnitelma. Pääluokat jakautuivat lukuisiin eri yläluokkiin, jotka käsittelivät monipuolisesti globaalikasvatuksen toteuttamisen eri puolia.

Globaalikasvatusta toteutettiin hyvin vaihtelevasti, joten sain irti hyvin erilaisia käsityksiä sen toteuttamisesta. Pari opettajaa koki, ettei toteuttanut sitä juuri ollenkaan tai vain vähän, kun taas pari opettajaa koki toteuttavansa sitä hyvinkin paljon. Muut opettajat toteuttivat sitä vaihtelevasti tältä väliltä. Tällainen vaihtelevuus tuo lisänäkökulmia tutkimukseeni, koska jos olisin ottanut tutkimukseen mukaan vain globaalikasvattajiksi itsensä kokevia opettajia, tutkimuksen tulokset olisivat varmasti erilaisia. Varsinaisten globaalikasvatusharjoitteiden lisäksi sitä toteutettiin paljon tiedostamatta, se tuli esille opetuksen rakenteissa tai oli integroituna muihin oppiaineisiin. Heino ja Houtsonen (2011, 108) suosittelevat opettajia käsittelemään globaaleja ilmiöitä oppilaan näkökulmasta käsin. Esimerkit kannattaa poimia oppilaiden kokemusmaailmasta. Niiden käsittely auttaa hahmottamaan ilmiöiden globaalit kytkökset. (Heino & Houtsonen 2011, 108.) Globaalikasvatusta käsiteltiin erityisesti uskonnon ja elämäntietämisen sekä ympäristötiedon tunneilla. Näiden lisäksi sitä pystyi opettajien mukaan integroimaan mihin tahansa oppiaineeseen. Esimerkit toteuttamistavoista olivat antoisia ja nostavat aiheen käsittelyn konkreettiselle tasolle. Globaalikasvatus näkyi muun muassa yhteistyökuvioina ulkomaisten koulujen kanssa, toimintatavoissa liittyen kestävään kehitykseen, tapahtumissa ja kouluarjen keskusteluissa. Heinon ja Houtsonen (2011, 109) mukaan oppilaita osallistavat projektit ja yhteistyöt muiden koulujen kanssa vaikuttavat myönteisesti oppilaan motivaatioon ja kasvattaa halua toimia vastuullisena maailmankansalaisena.

Myös koulujen linjaukset globaalikasvatuksen suhteen vaihtelivat. Globaalikasvatuksen arvoja koettiin löytyvän jokaisen koulun arvopohjasta, mutta käytännöt olivat vaihtelevia. Globaalikasvatuksen edistäminen kouluissa koettiin olevan siitä innostuneiden opettajien harteilla.

Toimintaa edistivät osassa kouluista kuitenkin globaalikasvatus- tai kansainvälisyystiimit. Innostavia esimerkkejä koulujen toteuttamista isommista projekteista nostettiin myös esille. Selkeimmin globaalikasvatukseen liittyvää toimintaa koulun tasolla edusti useassakin koulussa toimiva Vihreä lippu, joka tuo ympäristökasvatuksen teemat näkyville. Globaalikasvatus näkyi selkeästi myös koulun kansainvälisenä toimintana.

Materiaaleihin liittyen kohtasin kahdenlaisia näkemyksiä. Toisen puolen mukaan materiaaleja löytyy, ja toisen puolen mukaan uusille materiaaleille olisi tarvetta. Globaalikasvatuksen toteuttamisen helpottamiseksi toiveena olivat helppokäyttöiset materiaalipaketit. Globaalikasvatusta toteutettiin useimmiten toiminnallisia työtapoja hyödyntäen. Toteuttamista hankaloitti opettajien käsityksen mukaan tietoisuuden ja koulutuksen puute, aiheen irrallisuus sekä aika. Opettajan työtehtävien lisääntyessä globaalikasvatukseen tarttuminen ja siihen perehtyminen voi olla haastavaa. Sillä nähtiin olevan kuitenkin paljon myönteisiä vaikutuksia. Kaikki haastateltavat tunnustivat globaalikasvatuksen tärkeyden ja kokivat, että siihen kuuluvia teemoja tulisi käsitellä oppilaiden kanssa.

Olen tarkastellut aihetta myös opetussuunnitelman näkökulmasta. Opettajat kokivat globaalikasvatuksen eteenpäin viemisen olevan hidasta. Bergmueller, Helmich, O'Loughlin ja Wegimont (2004, 35-36) totesivat kuitenkin raportissaan jo vuosituhaten alussa, että globaalikasvatuksen osuus suomalaisessa koulujärjestelmässä näyttää olevan kasvussa. Opetussuunnitelman globaalikasvatuksen tavoitteet koettiin pääosin hyviksi. Muutama opettaja kuitenkin sanoi, että ei todennäköisesti tule saavuttamaan opetussuunnitelman globaalikasvatuksen tavoitteita omassa opetuksessaan. Opettajilla oli yleisestikin erilaisia käsityksiä uudesta opetussuunnitelmasta, jota joissain haastatteluissa keskustelun lomassa hieman sivuttiin. Tuotiin esiin kysymys siitä, ovatko opetussuunnitelmaan asetetut tavoitteet ylipäättään saavutettavissa. Toiselta näkökannalta nostettiin esiin näkökulma, että opetussuunnitelma on velvoite, jonka tavoitteisiin tulisi päästä. Globaalikasvatuksen tavoitteisiin pääseminen vaatisi kuitenkin ennen kaikkea asian tiedostamista, siihen perehtymistä ja koulutusta. Koulutuksen tarve nostettiin vahvasti esille.

Opettajien käsityksistä löytyy runsaasti yhteneväisyyksiä esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmiin, joita esittelin luvussa 3. Kaikki haastateltavat kertoivat globaalikasvatuksen tavoitteiden löytyvän koulunsa arvoperustasta, joka pohjaa opetussuunnitelmaan. Vaikka arvot tunnustettiin tärkeiksi, niiden näkyminen käytännössä oli vaihtelevaa. Opetussuunnitelmassa näkyvät selkeästi ympäristökasvatuksen ja kestävä kehityksen teemat. Ne korostuivat myös opettajien käsityksissä. Ympäristökasvatuksen ja kestävä kehityksen näkymiseen koulun toiminnassa vaikutti merkittävästi useassa koulussa toimiva Vihreä lippu, joka on

ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen ohjelma mm. päiväkodeille ja kouluille (Vihreä lippu 2018). Vihreän lipun toiminnalle kouluissa oli selkeä linjaus ja toimintasuunnitelma, joka vaikuttaa merkittävästi siihen miten se toteutuu. Koska toimintaa seurataan ja valvotaan, sitä tulee myös vietyä eteenpäin. Vihreän lipun kautta tapahtuva toiminta näkyi teemapäivinä, tapahtumina ja arjen toimintatapoina. Houtsosen ja Jääskeläisen (2011, 92) mukaan ympäristökasvatuksessa tärkeää on kokemuksellinen ja tutkiva oppiminen. Omakohtaisten kokemusten kautta ympäristösuhde syvenee ja valinnat saavat merkitystä. Tutkivien keinojen kautta oppilas ymmärtää ihmisen toiminnan vaikutuksen ympäristöön. (Houtsonen & Jääskeläinen 2011, 92.)

Opetussuunnitelmissa tuodaan esiin kulttuurisen moninaisuuden huomiointi. Se näkyi muutamissa kouluissa jo monikulttuurisen oppilasaineksen kautta. Kansainvälistä toimintaa tapahtui paljon esimerkiksi ulkomaisten yhteistyökoulujen kanssa, joka tuo kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden osaksi kouluarkea. Opetussuunnitelmissa globaalikasvatuksen teemat näkyvät useiden oppiaineiden kohdalla. Myös opettajat kertoivat sen tulevan esille useissa oppiaineissa. Opetussuunnitelmissa tulee esille pohdinnat eettisistä kysymyksistä ja hyvästä elämästä. Näitä kysymyksiä opettajat kertoivat käsittelevänsä erityisesti katsomusaineiden yhteydessä. Löydän opettajien kertomuksista paljon yhtenevyyttä opetussuunnitelmateksteihin. Toteutuminen oli kuitenkin aina opettaja- ja koulukohtaista. Jossain painotettiin toisia asioita enemmän kuin muualla. Kuten tulosten yhteydessä todettiin, globaalikasvatuksen eteenpäin vieminen voi olla siitä innostuneiden opettajien vastuulla. Opettajan oma suhtautuminen aiheeseen vaikuttaa sen näkymiseen opetuksessa. Jos koulussa on useita asialle vihkiytyneitä opettajia, näkyy se varmasti vahvemmin myös koko koulun tasolla.

Kolmas tutkimuskysymyksen tarkasteli tekijöitä opettajien käsitysten taustalla, ja pyrin vastaamaan kysymykseen ”Vaatiiko globaalikasvatuksen toteuttaminen opettajalta tietynlaista asennetta, arvoja tai kokemuksia?” Tulosteni pohjalta voin todeta, että vaatii. Tästä olivat kaikki haastateltavat yksimielisiä. Yhdistävä luokka Asenteen, arvojen ja kokemusten vaikutus globaalikasvatuksen toteuttamiseen jakautui kahteen pääluokkaan, joita ovat arvomaailma ja kokemukset sekä osallistuminen globaalikasvatustoimintaan. Opettajat kokivat, että opettajan tulee pitää globaalikasvatuksen arvomaailmaa tärkeänä toteuttaakseen sitä. Opettajan kiinnostuksenkohteet ja vahvuusalueet vaikuttavat sen esille tuomiseen opetuksessa. Tarkastelin opettajien kertomuksia omasta harrastuneisuudesta ja osallistumisesta muuhun globaalikasvatustoimintaan, ja sen myötä voin todeta, että globaalikasvatukseen perehtyneet ja sen eteen töitä tekevät opettajat toivat sitä enemmän esille opetuksessaan. Globaalikasvatuksen järjestelmällinen toteuttaminen vaatii, että sen teemoja pitää tärkeänä ja on halu viedä niitä eteenpäin. Myös Bergmueller, Helmich, O’Loughlin ja Wegimont (2004, 36) ovat huomanneet,

että globaalikasvatuksen tavoitteiden saavuttaminen on liikaa kiinni opettajien henkilökohtaisesta sitoutumisesta aiheeseen.

Neljäs ja viimeinen tutkimuskysymykseni pohti kenen tehtävä globaalikasvatus oikein on. ”Kenen tehtävä globaalikasvatus on opettajien käsityksen mukaan?” Yhdistävä luokka Globaalikasvatus kuuluu kaikille jakautui kolmeen pääluokkaan, joita ovat koti, koulu ja yhteiskunta. Asiaa tarkasteltiin näiden kolmen sektorin näkökulmasta. Kodin piiriin kuuluvat vanhempien vaikutus, ja heidän roolinsa nähtiin ennen kaikkea asenteiden ja arvojen välittäjänä. Hämäläisen (2011, 57) mukaan vanhemmat muodostavat lapsen sosiaalisen, fyysisen ja kulttuurisen kasvu ympäristön. Perhetilanne ja yhteiskunnalliset olosuhteet muodostavat reunaehdot kodille ja vanhemmuudelle. Arvot suuntaavat vanhempien toimintaa. Arvot vaikuttavat päämäärään ja siihen, millaisia keinoja käytetään päämäärän saavuttamiseksi. Vanhempien toiminta viestittää heidän kasvatuksellisista pyrkimyksistään sekä siitä, mitä he pitävät tärkeänä ja haluavat välittää lapsilleen. Lapsen käsitys arvoista saa perustansa tavallisesti vanhemmilta. (Hämäläinen 2011, 57.) Hämäläisen pohdinta vahvistaa sitä, että vanhemmat välittävät lapsilleen arvoja. Koulun rooli oli informatiivisempi, vaikka myös koulu välittää asenteita ja arvoja. Koulun on tarkoitus välittää tietoa. Kotia ja koulua pohdittaessa korostuu näiden kahden välinen yhteistyö, joka parhaimmillaan tukee toisiaan tässä asiassa.

Jos asiaa tarkastellaan laajemmasta näkökulmasta, mukaan tulee yhteiskunta. Yhteiskunta ikään kuin luo raamit globaalikasvatukselle, esimerkiksi lainsäädännön kautta. Yhteiskunta pyrkii vaikuttamaan yksilön toimintaan. Yhteiskunnan näkökulmaa pohtiessa konkretisoituu aiheen laajuus ja se, minne kaikkialle globaalikasvatus todella ulottuu ja vaikuttaa. Se koskettaa jokaista. Yksilön vaikutusvallasta puhuessaan Loukola (2009, 102) viittaa kulutusvalintoihin. Yksilö vastaa aina omista kulutusvalinnoistaan sekä siitä, kuinka omassa arjessaan toimii. Tehdyt valinnat vaikuttavat luonnonvarojen riittävyyteen ja ympäristön tilanteeseen. Kuluttajien kulutusvalinnoilla on suora yhteys palveluntarjontaan ja tuotantoelämään. Samat teemat tulevat esille monissa koulun oppiaineissa niiden tarkastelu oppiainerajat ylittävinä kokonaisuuksina on tarpeellista. Koulun tulee tarkastella myös kriittisesti omia kulutusvalintojaan ja pyrkiä kehittämään niitä. Yksilön vaikutusvallan lisäksi Loukola vetoaa myös julkisen sektorin vastuuseen. Hänen mukaansa julkisen sektorin toimijoiden tulee ottaa vastuuta kestävän kehityksen ja globaalivastuun toteutumisesta heidän omalla tontillaan. (Loukola 2009, 102.) Jokaisella toimijalla on siis ”oma tonttinsa”. Niin on vanhemmilla, koululla, opettajilla, kuin yksilöllä ja yhteiskunnalla. Jokainen toimija tarkastelee asiaa omasta näkökulmastaan käsin.

Miten tutkimukseni tulokset asettuvat aihepiiriin aiempaan tutkimukseen? Voin todeta, että tuloksistani löytyy useita yhteneväisyyksiä muihin tutkimuksiin. Aihepiiriä on tutkittu useilla eri

rajauksilla, keskittyen opettajaopiskelijoiden, opettajien sekä globaalikasvatuksen ammattilaisten käsityksiin aiheesta. Globaalikasvatusta on tutkittu jonkin verran alakoulun kontekstissa. Uematsu-Ervastin (2019) väitöskirjassa opettajan globaalien näkökulmien nähtiin kehittyvän ja kypsyvän opettajankoulutuksessa. Tämä vahvistaa oman tutkimukseni tulosta siitä, että globaalikasvatuksen teemojen tulisi näkyä vahvemmin opettajankoulutuksessa. Myös Karekiven (2018) tutkimus osoitti opettajankoulutuksen merkityksen sille, että tulevat opettajat olisivat aktiivisia globaalikasvattajia. Opettajankoulutus on paikka, jossa pystytään vaikuttamaan tuleviin opettajiin, joiden mukana tieto, taito ja arvot siirtyvät kentälle ja kohtaavat oppilaan.

Gloaalikasvatuksen tärkeyttä ei ole kyseenalaistettu missään tutkimuksessa. Tarkastelemani aiemmat tutkimukset sekä oman tutkielmani tulokset vahvistavat kaikki ennakko-oletustani siitä, että globaalikasvatus on erittäin tärkeää. Sen arvoja pidetään tärkeinä ja se koetaan ehdottomasti kuuluvaksi koulussa käsiteltäviin asioihin. Rantakokko (2018) havaitsi tutkimuksessaan haastateltavien kokevan maailmankansalaisuuden tavoitteen myös itselleen henkilökohtaisesti tärkeäksi. Tutkimuksessani osa haastateltavista koki itsensä maailmankansalaiseksi tai koki sen ainakin tavoitteena, jota kohti pyrkiä. Kurikan (2015) tutkimuksessa maailmankansalaisuus nähtiinkin yhtenä globaalikasvatuksen tavoitteena. Havainnot vahvistavat sitä, että globaalikasvatuksen toteuttamiseen liittyy opettajan omat henkilökohtaiset kokemukset maailmankansalaisuudesta. Globaalikasvatuksen arvot kokivat itselleen tärkeiksi myös Kurikan (2015) haastattelemat aineenopettajaopiskelijat.

Honkasen (2017), Rantakokon (2018), Parviaisen (2017) ja Västilän (2013) tutkimustulokset vahvistavat havaintojani globaalikasvatuksen toteuttamisesta koulussa. Honkasen tutkimus osoitti koulun roolin olevan merkittävä globaalikasvatuksen eteenpäin viemisessä. Haasteeksi koettiin globaalikasvatuksen irrallisuus, joka tuli ilmi myös tämän tutkimuksen haastatteluissa. Honkasen tutkimuksen mukaan globaalikasvatuksessa pitäisi olla kokonaisvaltainen lähestymistapa. Myös Parviaisen (2017) tutkimuksessa tuotiin esille globaalikasvatuksen teemojen käsittely oppiainerajat ylittäen. Rantakokko (2018) käytti termiä maailmankansalaisuus, mutta puhui pitkälti samoista asioista. Hänen tutkimuksensa osoitti, että maailmankansalaisuuden teemojen tulisi näkyä koulun jokapäiväisessä arjessa ja toiminnalliset menetelmät ovat hyviä sen käsittelyyn. Västilän (2013) tutkimuksessa kävi ilmi, että globaalikasvatusta on hyvä käsitellä erilaisten projektien ja arjen tilanteiden kautta. Oma tutkimukseni antoi myös esimerkkejä kansainvälisistä ja suomalaisten koulujen välisistä yhteistyöprojekteista sekä kouluarjessa näkyvästä globaalikasvatuksesta.

Näissä tutkimuksissa globaalikasvatuksen määrittelyä haastateltavien toimesta ei otettu keskeiseksi tutkimustehtäväksi. Tutkimuksessani siihen taas keskityttiin, koska teoriaan perustuen koin käsitteenmäärittelyn haastavaksi. Karekiven (2018) tutkimus osoitti käsitteen määrittelyn

haastavaksi, koska käsite saa niin monia variaatioita. Saman tekee tämä tutkimus. Keskustelua käsitteistä tarvitaan lisää. Pudas (2015) sai selville väitöskirjassaan, että globaalikasvatusta ei ole huomioitu systemaattisesti suomalaisissa alakouluissa. Tutkimukseni osoitti, että globaalikasvatuksen eteenpäin vieminen saattaa jäädä siitä innostuneiden opettajien harteille, joka vahvistaa Putaan tutkimustuloksia. Tutkimukseni päätulokset ovat jopa yllättävän yhteneväisiä suhteessa aiempaan tutkimukseen. Useilta osin tulokseni vahvistavat aiempien tutkimusten havaintoja ja tuovat uusia näkökulmia, käsityksiä ja havaintoja aiheen tutkimuskenttään. Käsitysten variaatio monipuolistuu, mutta tulokset eivät tuota ristiriitaista tutkimustietoa suhteessa aiempaan.

Teoreettisessa viitekehyksessä viittasin Räsänen (2008, 73) ajatukseen globaaliin vastuuseen kasvamisesta elämänmittaisena prosessina. Tutkimuksessani tuli esille myöskin elinikäinen oppiminen globaalikasvatuksen osalta. Globaalikasvatusta voidaan käsitellä alakoulun ensimmäisillä luokilla ensin omasta näköpiiristä käsin laajentaen katsantotapaa hiljalleen koti suurempaa mittakaavaa. Maailmankansalaisuutta voidaan tavoitella pienin askelin ja kiinnittäen huomiota oman elämän valintoihin ja toimintatapoihin. Tutkimukseni tuottama käsitys globaalikasvatuksesta on samansuuntainen kuin teoriassa esitetty. Siihen liitettiin samanlaisia teemoja ja käsitteitä, kuin mitä aihepiirin kirjallisuudessakin. Käsittelin lähikäsitteitä luvussa 2.3 ja puhuin kansainvälisyyskasvatuksesta, joka ei kuitenkaan noussut esille vahvasti omissa haastatteluissani. Kansainvälisyyskasvatus-termi näyttää poistuneen globaalikasvatus-termin tieltä. Kaivolan (2008, 84) mukaan globaalikasvatusta on hankala hahmottaa selkeästi. Toivon, että tämä tutkimus on selventänyt globaalikasvatuksen käsitteistön moninaista kenttää ja tuottanut selkeän käsityksen siitä, miten globaalikasvatus tässä tutkimuksessa ymmärrettiin. Lähtöajatukseni globaalikasvatuksesta oli, että se on arvoihin ja moraaliin vahvasti linkittyvä. Tutkimukseni tulokset vahvistavat käsitystä globaalikasvatuksesta arvosävytteisenä kasvatuksena, jossa arvokasvatuksen osuus on korostunut ja globaalikasvatuksen arvoja halutaan siirtää nuoremmille sukupolville paremman tulevaisuuden toivossa.

6.2 Jatkotutkimusaiheita

Miten tutkimusta voisi jatkaa? Aiheestani saisi suunnattua tutkimusta moneen eri näkökulmaan. Tässä tutkimuksessa globaalikasvatusta on tarkasteltu laajana kattokäsitteenä, jonka alle on sijoitettu tutkittavien käsitykset globaalikasvatuksen osa-alueista. Jokaisessa osa-alueessa on oma näkökulmansa ja aihepiirinsä, joten jokaisesta näistä saisi oman tutkimuksen. Olisi mielenkiintoista tehdä tutkimusta esimerkiksi vain rauhankasvatuksesta tai

ympäristökasvatuksesta. Tällaisella tutkimuksella päästäisiin syvemmälle yhteen osa-alueeseen. Aihepiiriä voisi tarkastella myös eri koulutusasteilla. Tässä näkökulma on suunnattu esiopetukseen ja alakouluun, mutta miten teemat näyttäytyvät varhaiskasvatuksessa tai yläkoulussa? Entä lukiossa tai ammattikoulussa? Tutkimuksen voisi toteuttaa myös laajemmalla otannalla. Omassa tutkimuksessani tarkastelin vain kuuden opettajan käsityksiä, joten aineisto on pieni. Toki saturaatiota tapahtui jo tässä aineistossa. Laajemmalla otannalla saataisiin mukaan lisää näkökulmia.

Globaalikasvatuksen teemat ovat käytännönläheisiä ja omasta aineistostani nousee paljon konkreettisia esimerkkejä globaalikasvatuksen toteuttamisesta. Globaalikasvatuksen tutkimiseen sopisi hyvin erilaisten projektien ja hankkeiden toteuttaminen ja niiden tutkiminen. Näissä voitaisiin tutkia projektin vaikuttavuutta siihen osallistuneiden käsityksiin, ajatuksiin ja asenteisiin. Erilaiset järjestöt voisivat hyvin olla mukana toteuttamassa tämän kaltaisia projekteja. Myös käsitteen tutkimusta tarvitaan. Kuten huomasimme teoriakatsauksen ja oman aineistoni pohjalta, globaalikasvatuksen käsitteistö on moniulotteinen ja käsite ymmärretään eri tavoin painottaen eri asioita. Käsitteistöstä on myös epäselvyyttä, ja aiheetta sivuaa monet eri lähikäsitteet. Miten nämä käsitteet suhteutuvat toisiinsa?

6.3 Tutkimuksen arviointia

Kiviniemen (2018, 76) mukaan tärkeää tutkimusta tehdessä on hahmottaa sen johtavat ideat. Aloittelevat tutkijat kohtaavat hänen mukaansa haasteita siinä, että haluaisivat tarkastella liian suurta näkökulmien joukkoa. Tässä on vaarana, että tutkimuksesta tulee liian hajanainen. Tutkimusasetelman rajaaminen on välttämätöntä. (Kiviniemi 2018, 76.) Tutkimuksessani kohtasin juurikin rajaamisen vaikeutta. Globaalikasvatuksen jokaisesta osa-alueesta saisi varmasti oman tutkielman. Halusin kuitenkin tarkastella näitä osa-alueita laajemmasta näkökulmasta pureutumatta tarkemmin niistä yhteen. Kiviniemi (2018, 76) huomauttaa, että lopulta tutkielmaa tarkastellaan aina tutkijan valitseman perspektiivin välittämänä. Se ei itsessään kuvaa koko todellisuutta.

Tutkielmassani fenomenografia näkyy tutkimussuuntauksena, ei pelkästään metodina. Sin (2010, 312) kirjoittaa fenomenografian olevan enemmän kuin vain metodi aineistonkeruuseen, analysointiin tai tutkimustulosten raportointiin. Tutkimukseni kohteena ovat käsitykset, joten oli luonnollista valita tutkimussuuntaukseksi fenomenografia. Aineistonkeruumenetelmäkseen valitsin fenomenografian käytetyimmän menetelmän haastattelun. Tutkimuksen luotettavuuteen saattaa vaikuttaa kokemattomuus haastattelijana. Suppeampia teemahaastatteluita tein osana kandidaatintutkielmaani, mutta monilla tavoin tämän tutkimuksen aineistonkeruu oli

oppimisprosessi. Kokeneempana haastattelijana olisin osannut varmasti tarkentaa kysymyksiäni paremmin ja esittää enemmän lisäkysymyksiä haastattelutilanteessa. Kun haastattelutilanne on uusi, huomio keskittyy monesti seuraavan kysymyksen asetteluun ja lisäkysymysten miettimiseen kuin aktiiviseen kuunteluun.

Aineiston analyysimenetelmäksi valitsin aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Analyysin osalta fenomenografinen ulottuvuus jää kevyeksi, koska en valinnut fenomenografista analyysia. Mielestäni sisällönanalyysi tuo kuitenkin paremmin esiin tutkimustulosteni löydökset, jolloin valinta on perusteltu. Mitä fenomenografia tarjoaa kasvatustieteelliselle tutkimukselle? Huuskon ja Paloniemen (2006, 171) mukaan se avaa mahdollisuuden tutkia arkielämän ja kasvatustodellisuuden ilmiöitä käsitysten kautta. Hedelmällistä aineistoa fenomenografialle ovat ilmiöt, joita ei ole tutkittu vielä paljoa. (Huusko & Paloniemi 2006, 171.) Tämä on yksi syy, miksi fenomenografia sopi tälle tutkimukselle. Globaalikasvatuksesta ja siihen liittyvistä käsityksistä ei löytynyt vielä suurta määrää aiempaa tutkimusta.

Entä mitä tutkimukseni tuo oman alan tieteele sekä opettajankoulutukselle? Tutkimukseni osallistuu kasvatusalan ajankohtaiseen keskusteluun ja tuo aiheeseen konkreettisuutta. Tutkimus nostaa esiin globaalikasvatuksen käytännön toteutuksia ja antaa lukijalle ideoita ja vinkkejä omaan työhönsä. Työlläni on mielestäni selkeä viesti opettajankoulutukselle. Useasti tutkimuksessani on tullut esiin globaalikasvatuksen koulutuksen tarve ja tietoisuuden puute. Aihe tulee ottaa selkeämmin esille opettajankoulutuksessa ja tarjota kursseja siihen liittyen osana pakollisia opintoja. Jos teemat eivät näy opettajankoulutuksessa, miten se voi tulla esille opettajien työssä?

6.3.1 Eettisyys

Varto (2005, 49) muistuttaa, että tutkimuksen eettiset kysymykset ovat olemassa jo ennen tutkimuksen aloittamista. Laadullinen tutkimus käsittelee ihmisen elämismailmaa kokonaisuutena, joten eettinen vastuu riippuu tutkimustyön ja tulosten lisäksi tutkijan lähtökohdista. Kaikki tutkijan tekemät toimet voidaan ymmärtää eettisinä valintoina. Inhimilliseen toimintaan liittyy erilaisia vastuita, joita ovat esimerkiksi valinnat, toimiminen, ajattelevinen, ratkaiseminen ja tutkiminen. Kaikki nämä toimet vaikuttavat elämismailmassa, joten jokainen tutkijan toimi on sävyiltään eettinen. Esimerkiksi tutkimuskysymysten ja otosten valinta ja tutkimuksen rajaaminen ovat eettisiä ratkaisuja. (Varto 2005, 49.) Pyrin huomioimaan tämän omassa tutkimuksessani ja tiedostin, että kaikki tekemäni valinnat ja ratkaisut ovat eettisiä valintoja. Tuomen ja Sarajärven (2018, 149-150) mukaan laadullisessa tutkimuksessa eettisyys liittyy suoraan tutkimuksen laatuun. Laadullinen tutkimus ei aina ole laadukasta. Tutkimussuunnitelman on oltava laadukas, tutkimusasetelman on istuttava tutkimuksen

tavoitteisiin ja raportoinnin on oltava huolellisesti laadittu. Muodollisesti eettisyys liittyy tutkimuksen arviointi- ja luotettavuuskriteereihin. Hyvin laaditussa tutkimuksessa tutkija on sitoutunut eettisten periaatteiden noudattamiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149-150.)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK (2012) määrittelee hyvän tieteellisen käytännön peruspilarit. Tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävä, jos sen teossa on otettu huomioon hyvän tieteellisen käytännön lähtökohdat. Niitä ovat: 1) huolellisuus, tarkkuus ja rehellisyys kaikessa tutkimustyössä, 2) valitut tiedonhankinta-, arviointi-, ja tutkimusmenetelmät ovat eettisesti kestäviä ja tieteellisten kriteerien mukaisia, 3) muiden tutkijoiden työn huomioonottaminen asianmukaisella tavalla, kuten asianmukaiset viittauskäytännöt, 4) tutkimuksen suunnittelu, toteutuminen ja raportointi viedään läpi tieteellisen tiedon vaatimusten mukaisesti, ja 5) tutkimusluvan hankkiminen asianmukaisesti. (TENK 2012.) Tutkimuksessani olen pyrkinyt toimimaan hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti. Olen noudattanut huolellisuutta ja tarkkuutta työni jokaisessa vaiheessa ja valinnut tutkimusmenetelmäni parhaiten tutkimukselleni sopivaksi. Olen huolehtinut oikeanlaisista viittauskäytännöistä sekä ennen haastattelujen tekemistä hankkinut kahdelta kunnalta tutkimusluvut.

Tutkimusetiikasta puhuttaessa on syytä nostaa esille tutkittavien yksityisyyden kunnioittaminen. Taustalla vaikuttavat Suomen laki ja kansainväliset sopimukset. Useimmiten tutkimuksessa yksityisyyden kunnioittamisella tarkoitetaan tutkittavan anonymiteetin turvaamista. Anonymiteettisuoja lisäksi on tärkeää ottaa huomioon itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen sekä turvata tietojen luottamuksellisuus noudattamalla tietosuojakäytänteitä. Yksityisyyden suojaamisella pyritään estämään ihmisten tunnistaminen teksteistä ja tutkittavia koskevan informaation päätyminen väärin käsiin. Tutkimuksen ei saa aiheuttaa haittaa siihen osallistuneille. (Kuula 2006, 124, 127.) Tutkimukseeni osallistuminen oli tutkittaville vapaaehtoista. Tutkimukseni suostumuslomakkeessa kysyin heidän ikäänsä, koulutustaustaansa, työuran pituutta ja mitä luokkaa he opettavat tällä hetkellä. En kokenut tarvitsevani muita taustatietoja tutkimuksen toteuttamista varten. Huolehdin tutkittavien anonymiteetista sillä tavoin, että heidän nimiään, työpaikkojaan ja paikkakuntaa ei mainita raportissa. Aineistolainauksissa merkitsen tutkittavia numeroiduilla koodeilla (H1 = haastateltava 1). Olen kertonut, että tutkimus toteutettiin kahdessa kunnassa Pirkanmaalla, mutta kyseisiä kuntia ei mainita nimeltä. Kuulan (2006, 134) mukaan tutkittavien tunnistettavuuden estäminen on tärkeimpiä tutkimuseettisiä sääntöjä ihmistieteiden alalla. Tietosuojalainsäädäntö on viime vuosien aikana saanut tarkennuksia, joka voikin olla syynä siihen, miksi tutkittavien nimettömyys ja anonymiteettisuoja on tänä päivänä itsestään selvää tutkimuksessa. (Kuula 2006, 134.)

6.3.2 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus voidaan ymmärtää tulosten riippumattomuutena epäoleellisista ja satunnaisista elementeistä. Käytännönä on, että tutkija esittelee raportissaan perusteet, jotka kertovat tutkimuksen luotettavuudesta. Määrällisen tutkimuksen luotettavuudesta kertoo tulosten yleistettävyys, mutta laadullisen tutkimuksen luotettavuus ei ole ilmaistavissa samalla tavalla. Luotettavuuden yhteydessä otetaan usein esiin objektiivisuuden käsite. Sillä tarkoitetaan tutkijan kykyä erottaa itsensä tutkimuksen kohteesta niin, että hänen omat taustaoletuksensa eivät vaikuta kohteen ominaisuuksiin tai tutkimustuloksiin. Objektiivisuus on yksi tieteen pyrkimys, mutta monet tutkijat ovat hyväksyneet ajatuksen, että täydellistä objektiivisuutta on käytännössä mahdoton saavuttaa. (Aaltio & Puusa 2011, 153.)

Luotettavuutta arvioidaan usein käsitteiden validiteetti ja reliabiliteetti avulla. Näiden koetaan istuvan huonosti laadulliseen tutkimukseen. (Aaltio & Puusa 2011, 155.) Käsitteet validiteetti ja reliabiliteetti on usein hylätty laadullisessa tutkimuksessa ja korvattu muilla tavoin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 161). Termejä on pyritty kuitenkin avaamaan laadullisen tutkimuksen kontekstissa. Validiteetti tarkoittaa laadullisessa tutkimuksessa sitä, kuinka eheä on ilmiö, joka on valittu tutkimuksen kohteeksi. Millä tavoin kyseistä ilmiötä voidaan luonnehtia? Reliabiliteettia vahvistaa useammasta mittauksesta saatu samanlainen tutkimustulos. Esimerkiksi kaksi tutkijaa saa saman tuloksen, rinnakkaiset menetelmät päätyvät samaan tulokseen tai useammalla tutkimuskerralla samaa kohdetta saadaan sama tulos. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta on kuitenkin hyvä tarkastella laajemmasta näkökulmasta kuin vain edellä esitettyjen käsitteiden kautta. Voidaan puhua siirrettävyydestä, jolla tarkoitetaan tutkimustulosten siirtämistä toiseen kontekstiin. Tällaisen asetelman kautta voidaan pohtia sitä, voisivatko tutkimuksen tulokset olla mahdollisia toisessa kontekstissa ja voitaisiinko tällaisessa uudessa tutkimusasetelmassa päätyä samanlaisiin tuloksiin. Laadullisen tutkimuksen tärkeitä tavoitteita ovat valittujen menetelmien pätevyys hankkia uskottavaa tietoa sekä tutkittavan ilmiön kuvattavuus. Nämä liittyvät myös validiteettiin ja reliabiliteettiin. (Aaltio & Puusa 2011, 155-157.) Puusa ja Kuittinen (2011, 169-170) lisäävät luotettavuuden arvioinnin pohjautuvan yleisesti todenmukaiseen luotettavuuskäsitykseen, eli kuinka pätevästi tutkittavaa ilmiötä on onnistuttu kuvaamaan tutkimuksessa. Koska käsityksille ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa tulkintaa, otetaan arvioinnin kohteeksi tutkijan tekemien tulkintojen ja havaintojen seikkaperäinen kuvaaminen ja johtopäätösten ja tulkintojen sopivuus tehtyyn kuvaukseen. Näin ollen tarkastelun kohteena on tutkimuksen uskottavuus. (Puusa & Kuittinen 2011, 169-170.)

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella ottamalla esiin tutkimusasetelman prosessinomainen luonne sekä avoimuus. Tutkimusprosessin aikana kehittyvät ja muokkautuvat myös tutkijan tulkinnat ja näkemykset tutkittavasta ilmiöstä. Tämä on luonnollista, koska laadullisessa tutkimuksessa tutkija on aineistonkeruun väline. Muuttuvia ominaispiirteitä voi liittyä myös tutkittavaan ilmiöön. Niiden tarkastelu vaatii tutkimusprosessin jouhevaa muokkautumista tutkimuskohteen mukaiseksi. Merkittävää on huomata vaihtelu, joka tapahtuu tutkimusprosessin aikana tutkijassa, aineistonkeruun menetelmissä tai tutkittavassa ilmiössä. Tähän liittyvät kehitysprosessit on hyvä kirjoittaa auki tutkimusraporttiin, koska silloin lukijakin voi arvioida tutkimusta kiinnittäen tapahtuneeseen vaihteluun huomiota. (Kiviniemi 2018, 83-84.) Puusa ja Kuittinen (2011, 168) muistuttavat tutkijaa tuomaan ilmi omat oletuksensa tutkimuskohteesta heti prosessin alussa, kuten myös kirjoittamaan auki muutokset, jota ymmärryksessä on tapahtunut tutkimuksen tekemisen aikana. Aiheenvalinnan perusteleva on juuri omien oletusten esiintuomista; miksi kyseinen aihe valikoitui tutkittavaksi, millaisia oletuksia tutkijalla oli siitä ennen prosessin aloittamista. (Puusa & Kuittinen 2011, 168.)

Tuomalla raportointiin mukaan tutkimuksen metodisen ja tulkinnallisen kehitysprosessin tutkimus saa uusia sävyjä. Prosessin auki kirjoittaminen ei ole pelkästään tyyllinen keino, vaan luotettavuuden näkökulmasta katsottuna se parantaa tutkimuksen uskottavuutta. Ajatus perustuu olettamukseen, että prosessin tarkka kuvaaminen tekee tutkimuksen suuntauksen sekä teoriaan ja analyysiin liittyvät painotukset ymmärrettävämmäksi ja selkeämmäksi lukijoille. On hyvä tuoda ilmi, millaiset oletukset ovat olleet ohjaamassa aineistonkeruuta. Ylipäättään tutkimuksen raportoinnin ajatellaan olevan keskeisessä osassa luotettavuutta tarkasteltaessa. Raportti on laadullisen tutkimustyön olennainen osa. Tutkimusraportti on aina tulkinnallinen, koska tutkija tekee jatkuvasti tulkintoja kirjoittaessaan raporttia. Tästä syystä toinen tutkija voisi tehdä samasta aineistosta toisenlaisia tulkintoja painottaen erilaisia asioita. (Kiviniemi 2018, 84-86.)

Laadullista tutkimusta luetaan siten, että sen perustana ajatellaan olevan tutkijan tekemät ratkaisut. Tutkija tavoittelee raportillaan totuutta kuvatusta ilmiöstä ja lukijalle toivon mukaan välittyy tutkijan vilpittömyys tiedonhankintaan ja tulkintoihin liittyen. Ihmistieteissä kohde ja tutkija ovat aina vuorovaikutuksessa, jolloin tutkijan subjektiivisuus sen reflektointi rakentavat tutkimusta. Tutkijan tulee kuitenkin tuoda subjektiivisuus ja reflektio ilmi raportissa, jotta tutkimusta voidaan tarkastella ulkoapäin. (Aaltio & Puusa 2011, 154.)

6.4 Lopuksi

Tämän päivän elämänmuoto on monilta osin tuhoisa. Vaikka asia tiedostetaan, iso osa ihmisistä jatkaa elämäänsä samalla tavoin. Ihmisten tulisi toimia välittömästi, jotta tuhoja voidaan hidastaa ja estää. Tulevaisuus ei näytä hyvältä, mutta tarvitsemme toivoa kasvatuksen ja arvokkaan elämän perustaksi. (Värri 2018, 115-116.) Kun ympäristöongelmia tarkastellaan kasvatuksen näkökulmasta, se vaatii kasvattajia ja kasvatusalan tutkijoita pohtimaan monia isoja kysymyksiä. Pohdintaan nousee esimerkiksi kysymys siitä, mitä moraalisia, toiminnallisia ja tiedollisia valmiuksia tulevaisuudessa tarvitaan ja mitä pitäisi nuoremmille sukupolville välittää? Entä mitä osia kulttuuristamme tulisi pyrkiä säilyttämään ja mitä ei? Pystyykö kasvatus vastaamaan ympäristökriisiin kasvatuksen toimenpiteillä? (Peltonen 1996, 99-100.)

Tähän tutkimukseen perustuen suomalaisen koulun tila globaalikasvatuksen osalta näyttää kuitenkin positiiviselta. Tutkimukseni osoittaa, että globaalikasvatuksen arvoja pidetään ehdottoman tärkeinä. Jotta pystymme viemään asioita eteenpäin, on hyvin tärkeää, että niiden merkitys tunnustetaan. Opetussuunnitelma ohjaa koulun toimintaa, ja globaalikasvatuksen arvot ovat siellä vahvasti näkyvillä. On tärkeää, että globaalikasvatuksen arvot ja tavoitteet on saatu juurrutettua osaksi kansallista opetussuunnitelmaa. Värri (2018, 133) huomauttaakin, että pedagogisten yhteisöjen tavoitteita tarkastellessa on keskeistä kiinnittää huomiota siihen, löytyykö opetussuunnitelmien perustasta ajatus globaalista kilpailusta vaiko globaalista vastuusta. Perehdyttyäni opetussuunnitelmaan tältä osin tulkiten opetussuunnitelman arvoperustan pohjautuvan ajatukseen globaalista vastuusta. Globaaliin vastuuseen kasvaminen nähdään usein elämänmittaisena prosessina (Räsänen 2008, 73, Kivistö 2008, 16). Opetussuunnitelmateksteissä todetaan, että koulun tulisi opettaa oppilaille kestävän elämäntavan periaatteita ja antaa eväitä toimia omassa elämässään paremman tulevaisuuden puolesta. Omassa tutkimuksessani koululla todettiin olevan juuri tiedollinen, informaatiota jakava rooli globaalikasvatuksessa. Opetussuunnitelmassa puhutaan myös laaja-alaisen osaamisen merkityksestä tulevaisuudessa. Näen, että globaalikasvatus tuo esille monipuolisesti erilaisia tietoja ja taitoja, jotka edistävät kestävän elämäntavan periaatteiden oppimista ja omaksumista sekä pyrkii kohti maailmankansalaisuutta.

Perusopetuksella ja varhaiskasvatuksella on paljon valtaa ja vaikutusmahdollisuuksia asiaan liittyen. Jos kasvatuksella pyritään maailman muuttamiseen, ekologisen kriisin tulisi olla tärkeässä osassa opettajankoulutuksessa. Ideaalinen opettajankoulutuslaitos olisi keskusteleva kenttä, jossa otettaisiin huomioon kasvatuksen, demokratian ja koulutuspolitiikan peruskysymykset. Koulutukseen tulisi lisätä kokonaisuuksia, jotka tuovat esiin kasvatuksen ja opetuksen

koulutuspoliittisia, yhteiskunnallisia sekä taloudellisia sitoumuksia. Kasvatustietoisuuden kehittyessä opettajan kyky tulkita politiikan, etiikan ja kasvatuksen suhteita kypsyy. Näin kehittyi myös käsitys siitä, mikä on tärkeää ja puolustettavaa kasvatuksen piirissä. (Värri 2018, 133-136.)

Värri tunnustaa perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen mahdollisuudet vaikuttaa. Hän puhuu myös asian nostamisesta esiin opettajankoulutuksessa. Tutkimuksessani tulee esille koulutuksen ja tietoisuuden puute globaalikasvatukseen liittyen. Yliopistot voisivat toimia suunnannäyttäjinä ja ottaa järjestelmällisemmin globaalikasvatuksen osaksi opettajankoulutusta. Myös kentällä olisi tarve lisäkoulutukselle globaalikasvatukseen liittyen. Vaikka kentällä tehdään jo paljon, asian suhteen voitaisiin vielä skarpata ja tehdä enemmän.

Pro gradu –tutkielman tekeminen on täydentänyt omaa osaamistani tältä osa-alueelta ja olen saanut siitä itselleni paljon irti opettajan työtä varten. Työn tekeminen on lisännyt ymmärrystäni maailmanlaajuisista teemoista, jotka koskettavat myös koulun arkea. Suomalainen koulu toimii vastuuntuntoisesti ottaessaan globaalikasvatuksen huomioon opetussuunnitelmassa ja pyrkiessään edistämään sen toteutumista opetuksessa. Opettajat pitävät globaalikasvatusta tärkeänä ja se näkyykin monin eri tavoin opetuksessa ja koulun arjessa. Opettajien mukaan asiasta voitaisiin puhua kuitenkin vielä enemmän ja tarjota konkreettisia keinoja globaaliin vastuuseen kasvattamiseen. Suomalainen koulu antaa aineksia parempaan ja kestävämpään tulevaisuuteen ja toivottavasti näin on jatkossakin.

"Education is the most powerful weapon which you can use to change the world."

-Nelson Mandela

LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat - perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 153-166.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113-160.

Andreotti, V. 2010. Postcolonial and post-critical 'global citizenship education'. Teoksessa G. Elliot, C. Fourali & S. Issler (toim.) Education and social change: connecting local and global perspectives. London: Continuum, 238-250.

Bergmueller, C., Helmich, H., O'Loughlin, E. & Wegimont, L. 2004. Global education in Finland: An overview. Teoksessa E. O'Loughlin & L. Wegimont (toim.) Global education in Finland. The European Global Education Peer Review Process. National Report on Finland. North-South Centre of the Council of Europe: 33-43.

Booth, S. 2001. Learning computer science and engineering in context. Computer Science Education 11, 169-188.

Council of Europe. 2002. The Maastricht global education declaration. European strategy framework for improving and increasing global education in Europe to the year 2015. <https://rm.coe.int/168070e540> Luettu 23.10.2017

Elliot, G., Fourali, C. & Issler, S. 2010. Introduction. Teoksessa G. Elliot, C. Fourali & S. Issler (toim.) Education and social change: connecting local and global perspectives. London: Continuum, 1-10.

Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 209-231.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Gloaalikasvatus. 2019. Mikä globaalikasvatus? Teemat. <https://www.gloaalikasvatus.fi/mika-gloaalikasvatus/teemat> Luettu 17.2.2019

Gröhn, T. 1992. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1-32.

Hayden, M. 2008. International and global dimensions of education. Teoksessa T. Kaivola (toim.) Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta. Opetusministeriön julkaisuja 2008:13. Helsinki: Opetusministeriö, 52–59.

Heino, E-O. & Houtsonen, L. 2011. Globaalivastuu ja kehityskumppanuus. Teoksessa L. Jääskeläinen & T. Repo (toim.) Koulu kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee? Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2011:16, 105-110.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hoffmann, D. 1996. Kasvatus ja moraali. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 7-12.

Honkanen, A. 2017. Moninaisuudessaan yhtenäinen Suomi? Monikulttuurinen Suomi globaalikasvatuksen keskiössä Oulun seudulla keväällä 2016. Kulttuuriantropologian pro gradu – tutkielma. Oulun yliopisto.

Houtsonen, L. & Jääskeläinen, L. 2011. Kestävä elämäntapa. Teoksessa L. Jääskeläinen & T. Repo (toim.) *Koulu kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2011:16, 90-95.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.

Hämäläinen, J. 2011. Kotikasvatuksen arvot lapsen henkisenä pääomana. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) *Arvot kasvatuksessa*. Helsinki: Tammi, 57-74.

Izadi, P. 2008. Strategisia pohdintoja *Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* –projektin edistämiseksi. Teoksessa T. Kaivola (toim.) *Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta*. Opetusministeriön julkaisuja 2008:13. Helsinki: Opetusministeriö, 75-83.

Kaivola, T. 2008. Käsitekartat globaalikasvatuksen jäsentäjinä. Teoksessa T. Kaivola (toim.) *Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta*. Opetusministeriön julkaisuja 2008:13. Helsinki: Opetusministeriö, 84-88.

Karekivi, A. 2018. *Teacher Student's Perceptions of Global Education*. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Oulun yliopisto.

Kehityslähti. 14.12.2016. Koululaiset opiskelevat maailmankansalaisiksi. <https://kehityslähti.fi/lehtiartikkeli/koululaiset-opiskelevat-maailmankansalaisiksi/> Luettu 11.10.2017

Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 73-87.

Kivistö, J. 2008. Matkalle maailman erilaisiin todellisuuksiin. Teoksessa J. Kivistö (toim.) *Globaaliin vastuuseen kasvaminen: näkökulmia maailman hahmottamisen pedagogiikkaan*. Helsinki: Ulkoasiainministeriö, 8-15.

Kivistö, J. 2008. Koulun globaali punainen lanka. Teoksessa J. Kivistö (toim.) Globaaliin vastuuseen kasvaminen: näkökulmia maailman hahmottamisen pedagogiikkaan. Helsinki: Ulkoasiainministeriö, 16–35.

Koskinen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat - perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 267-280.

Kurikka, J. 2015. Globaalikasvatuksella maailmankansalaisiksi? Globaalikasvatuksen toteutettavuuden arviointia uuden opetussuunnitelman ja Oulun aineenopettajakoulutuksen pohjalta. Kulttuuriantropologian pro gradu –tutkielma. Oulun yliopisto.

Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 124-140.

Lampinen, J. 2009. Kasvatusta kansainväliseen ymmärrykseen, yhteistyöhön ja rauhaan. Teoksessa J. Lampinen & M. Melén-Paaso (toim.) Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen. Opetusministeriön julkaisuja 2009:40. Helsinki: Opetusministeriö, 11–16.

Limberg, L. B. 2008. Phenomenography. Teoksessa Lisa M. Given (toim.) The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc, 612-614.

Loukola, M-L. 2009. Globaalivastuu ja kestävä kehitys yleissivistävässä ja ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa A. Virtanen & T. Kaivola (toim.) Globaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa. Kehittämisen seurannan tietopohja. Opetusministeriön julkaisuja 2009:56, 100-104.

Marton, F. 1981. Phenomenography - describing conceptions of the world around us. Instructional Science 10, 177-200.

Melén-Paaso, M., Kaivola, T. & Rohweder, L. 2009. Kansainvälisyyskasvatuksesta globaalivastuuseen. Teoksessa J. Lampinen & M. Melén-Paaso (toim.) Tulevaisuus meissä.

Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen. Opetusministeriön julkaisuja 2009:40. Helsinki: Opetusministeriö, 18-27.

Niiniluoto, I. 2008. The challenge of global education. Teoksessa T. Kaivola (toim.) Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta. Opetusministeriön julkaisuja 2008:13. Helsinki: Opetusministeriö, 26–27.

Ojanen, E. 2011. Arvot, tosiasiat ja sivistys. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) Arvot kasvatuksessa. Helsinki: Tammi, 7-16.

Opetushallitus. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
Luettu 3.1.2019

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
Luettu 3.1.2019

Paalasmaa, J. 2011. Tehokkuutta vai ihmisyyttä? Sydämen sivistystä kasvattava koulu. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) Sydämen sivistys – kasvatuksen ytimessä. Helsinki: Aurinko Kustannus, 11-21.

Parviainen, M. 2017. Alakoulun opettajien merkityksenannot globaalikasvatukselle ja työkäytännöt sen toteuttamisessa. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Peltonen, J. 1996. Kasvatus rajallisten resurssien maailmassa – ympäristökasvatuksen eettisistä lähtökohdista. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 99-107.

Perusopetuslaki. 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a628-1998>
Luettu 2.1.2019

Pudas, A-K. 2015. A moral responsibility or extra burden? A study on global education as part of finnish basic education. Oulu: Oulun yliopisto.

Puusa, A. & Kuittinen, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksistä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 167-180.

Rantakokko, A. 2018. Teacher Students' Perceptions of Global Citizenship and Its Role in Education. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Oulun yliopisto.

Rekola, S. 30.12.2014. Perusopetuksen OPS ohjaa kouluja globaalikasvatukseen (blogikirjoitus). http://www.gloaalikasvatus.fi/blogi/2014-12-30_perusopetuksen-ops-ohjaa-kouluja-gloaalikasvatukseen Luettu 11.10.2017

Rekola, S. 28.11.2012. Arvot pohdituttivat Maailma koulussa – seminaarissa (blogikirjoitus). http://www.gloaalikasvatus.fi/blogi/2012-11-28_arvot-pohdituttivat-maailma-koulussa-seminaarissa Luettu 11.10.2017

Rydén, L. 2008. En utbildning för globalt ansvar och global kompetens. Teoksessa T. Kaivola (toim.) Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta. Opetusministeriön julkaisuja 2008:13. Helsinki: Opetusministeriö, 60–63.

Räsänen, R. 2008. Globaaliin vastuuseen kasvamisen arkea ja virstanpylväitä. Teoksessa T. Kaivola (toim.) Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta. Opetusministeriön julkaisuja 2008:13. Helsinki: Opetusministeriö, 68-74.

Räsänen, R. 2007. Intercultural Education as Education for Global Responsibility. Teoksessa T. Kaivola & M. Melén-Paaso (toim.) Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives. Opetusministeriön julkaisuja 2007:31. Helsinki: Opetusministeriö, 18-30.

Räsänen, R. 1996. Kansainvälistyminen ja globaali etiikka kasvatuksen näkökulmasta. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 88-98.

Salmenkangas, M. 2008. Yhteistuumin yhdenvertaisuustalkoisiin. Teoksessa J. Kivistö (toim.) Globaaliin vastuuseen kasvaminen: näkökulmia maailman hahmottamisen pedagogiikkaan. Helsinki: Ulkoasiainministeriö, 38–43.

Savolainen, K. 2008. International aspects in defining global education. Teoksessa T. Kaivola (toim.) Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta. Opetusministeriön julkaisuja 2008:13. Helsinki: Opetusministeriö, 14–25.

Scheinin, M. 2008. Globalisaatiolla on monet kasvot. Teoksessa T. Kaivola (toim.) Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta. Opetusministeriön julkaisuja 2008:13. Helsinki: Opetusministeriö, 64–66.

Sin, S. 2010. Considerations of Quality in Phenomenographic Research. *International Journal of Qualitative Methods* 9 (4), 305–319.

Skinnari, S. 2011. Kasvu ja kasvatus ihmisyyteen. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) *Arvot kasvatuksessa*. Helsinki: Tammi, 17-29.

Tieteen termipankki. 2017. Filosofia: globalisaatio. <http://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:globalisaatio> Luettu 23.10.2017

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa. Helsinki: TENK, 2013. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf Luettu 4.1.2019

Uematsu-Ervasti, K. 2019. Global perspectives in teacher education. A comparative study of the perceptions of Finnish and Japanese student teachers. Oulu: Oulun yliopisto.

Varto, J. 2005. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Lahti: Osuuskunta Elan Vital.

Vihreä lippu. 2018. Mikä vihreä lippu? <https://vihrealippu.fi/vihrealippu/> Luettu 17.7.2018

Värri, V-M. 2018. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.

Värri, V-M. 2011. Kasvatuksen ihanteista ja päämääristä tässä ajassa. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) *Arvot kasvatuksessa*. Helsinki: Tammi, 42-56.

Västilä, A. 2013. ”Se on sellaista arkipäivää” sekä muita opettajien käsityksiä koulujen kansainvälisyydestä ja globaalikasvatuksesta. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto.

Hei!

Olisitko kiinnostunut kertomaan ajatuksistasi globaalikasvatukseen liittyen? Olen luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopistosta ja teen pro gradu –tutkielmaa aiheesta. Haluaisin saada selville luokanopettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta ja siitä, miten globaalikasvatus opettajien mielestä toteutuu omassa opetuksessa ja koko koulun toimintakulttuurissa, vai toteutuuko? Minua kiinnostaa myös, millaisena opettajat kokevat koulun roolin globaaliin vastuuseen kasvattajana. Olen kiinnostunut juuri Sinun näkemyksistäsi aiheeseen liittyen, kaikki näkemykset ovat tärkeitä! Olisiko Sinulla pieni hetki aikaa osallistua haastatteluun?

Etsin haastatteluihin alakoulun opettajia. Toteuttaisin haastattelun mielelläni helmi-maaliskuun aikana, mutta ajankohdasta voidaan joustaa! Haastattelut toteutetaan yksilöhaastatteluina ja aikaa sen tekemiseen tulisi varata noin puoli tuntia. Voisin tulla tekemään haastattelun esimerkiksi työpaikallesi työpäivän päätteeksi tai sitä ennen, tai voimme sopia jonkun muun Sinulle sopivan paikan. Haastattelut nauhoitetaan ja aineisto on vain minun käytössäni. Haastateltavat pysyvät nimettömänä koko tutkimuksen ajan ja tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimuslupa on haettu ja saatu ***** kunnalta.

Olen todella kiitollinen ajastasi ja vaivannäöstäsi tutkimukseni eteen! Jos kiinnostuit, ottaisitko minuun yhteyttä? Kiitos jo etukäteen! ☺

Ystävällisin terveisin,
Sini Keskitalo

GLOBAALIKASVATUS KÄSITTEENÄ

- Miten määrittelisit globaalikasvatuksen?
- Mitä eri osa-alueita globaalikasvatukseen mielestäsi kuuluu?
- Mitkä ovat näistä osa-alueista mielestäsi tärkeimmät ja miksi?

GLOBAALIKASVATUKSEN TOTEUTTAMINEN

- Omassa opetuksessa
 - koetko, että globaalikasvatus toteutuu opetuksessasi? Millä tavoin?
 - mitkä globaalikasvatuksen osa-alueista erityisesti näkyy opetuksessasi? Miksi juuri nämä teemat?
 - voiko kaikkia näitä teemoja käsitellä koulussa? Miksi ei?
 - missä oppiaineissa nämä aiheet tulevat esille?
 - kuinka usein globaalikasvatuksen teemat tulevat esille opetuksessasi?
 - tarvittaisiinko globaalikasvatusta omana oppiaineena?
 - ovatko oppilaat kiinnostuneita globaalikasvatuksen teemoista?
 - millaisia haasteita globaalikasvatuksen toteuttamisessa on?
 - entä mitä mahdollisuuksia tuo opetukseen?
 - kerro jostakin hyvästä oppimistuokiosta, jossa oli mukana globaalikasvatusta
- Koko koulun toimintakulttuurissa
 - näkyykö globaalikasvatus laajemmin koulunne toimintakulttuurissa? (esim. erityinen suunnitelma globaalikasvatuksen toteuttamiselle tms.)
 - onko koulullanne ollut teemapäiviä/kouluvierailuja/ystävyysskouluja ym. toimintaa globaalikasvatukseen liittyen?
 - näkyvätkö globaalikasvatuksen arvot koulunne arvopohjassa?
- Materiaalit ja menetelmät
 - millaisia materiaaleja olet käyttänyt globaalikasvatuksen toteuttamisessa?
 - millaisia aiheita näissä materiaaleissa käsitellään?
 - mistä etsit materiaalia?
 - koetko, että tarvetta erityyppisille materiaaleille olisi?
 - millaisten opetusmenetelmien ja työtapojen kautta globaalikasvatuksen teemoja voisi parhaiten käsitellä? Entä millaiset menetelmät eivät ole sopivia?

VAATIMUKSET

- Voidaanko globaalikasvatuksen tavoitteisiin päästä? (vrt. opetussuunnitelman tavoitteet globaalikasvatukselle) Ovatko tavoitteet realistisia?
- Mitä se vaatii?
- Onko tälle kaikelle valmiuksia? Aikaa? Kiinnostusta? Entä tarpeeksi koulutusta?

MERKITYKSET ASIALLE

- Pidätkö globaalikasvatusta tärkeänä? Miksi? Miksi et? Miksi globaalikasvatukseen tulisi sitoutua?
- Koetko olevasi ”maailmankansalainen”?
- Koetko, että globaalikasvatuksen toteuttaminen alakoulussa vaatii opettajalta tietynlaista asennetta?

- Kenen tehtävä globaaliin vastuuseen kasvattaminen on?
- Mikä on erityisesti koulun rooli globaalikasvatuksessa? Mitä koulu ja opettajat voivat tehdä sen edistämiseksi?
- Eräässä alan väitöskirjassa kysytään, onko globaalikasvatus ”moraalinen velvollisuus vai ylimääräinen taakka?” Mitä ajatuksia herää tästä?

- Muita aiheeseen liittyviä asioita, jotka eivät ole tulleet vielä ilmi?

Tutkimuksen tarkoituksena on saada selville luokanopettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta ja siitä, miten globaalikasvatus opettajien mielestä toteutuu omassa opetuksessa ja koko koulun toimintakulttuurissa. Tutkimuksessa pyritään selvittämään myös, millaisena opettajat kokevat koulun roolin globaaliin vastuuseen kasvattamisessa.

Haastateltavat pysyvät nimettömänä koko tutkimuksen ajan ja aineistoa käsitellään luottamuksellisesti. Aineisto on vain tutkijan käytössä. Allekirjoittamalla suostumuksen osallistuja suostuu haastattelun nauhoitukseen ja sen käyttämiseen pro gradu –tutkielmassa.

Haastateltava

Päiväys

TAUSTAKYSYMYKSET

Ikä:

___ 20-30

___ 31-40

___ 41-50

___ 51-60

___ 61-

Millainen koulutus sinulla on?

Kuinka kauan olet toiminut opettajana?

Mitä luokkaa opetat tällä hetkellä?
